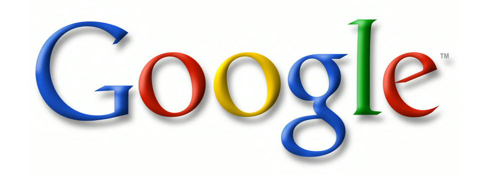
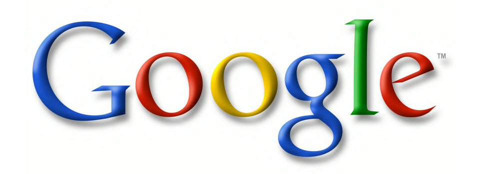





653
NEDL TRANSFER
N 5JFU N



Studien

über die

Einheit der Bildung

von

Otto Leisner,

Lehrer in Leipzig.

LEIPZIG,

Ed. Wartig's Verlag (Ernst Hoppe).

1887.


HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

Der

XXVII. Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung

in

Gotha 1887

gewidmet.



Vorwort.

Eine hochansehnliche Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung wolle die ihr ergebenst gwidmeten Studien über die Einheit der Bildung freundlich entgegen nehmen. Ich darf mich umsomehr zu dieser Bitte berechtigt halten, als die Widmung nicht ein Akt gleichgiltigen Zufalls ist, sondern ein wohl erwogener und berechtigter Grund dafür bestimmend war.

Es wird von sehr beachtenswerter Seite die deutsche Pädagogik als gegenwärtig in einer Periode des Niederganges und Verfalles stehend bezeichnet, „in welcher den Arbeiten auf diesem Felde fast nur noch die handwerksmässige Kleinmeisterei übrig bleibt, welche die Jugend und deren Lehrer nach den offiziellen, bureaukratisch-hierarchischen Schablonen abrichten soll. Von Jahr zu Jahr zeugen zahlreiche litterarische Produkte von dem emsigen Betrieb dieses armseligen Geschäftes."

Ich darf wohl im voraus versichern, einmal in einer anderen als der eben geschilderten Weise gearbeitet zu haben. Zunächst habe ich ein selbständiges Werk geliefert, in welchem mich keine Rücksicht abhalten konnte, falsche Gebräuche in der Praxis offenkundig zu machen und zurecht zu weisen, unhaltbar und wertlos gewordene Lehrmeinungen in das Licht sachgemässer und dabei einschneidender Kritik zu stellen. Studien sind Untersuchungen, und zwar eigene, von welchen aber weder im ganzen systematische Vollständigkeit, noch im einzelnen bündige Abgeschlossenheit verlangt werden darf. Das heisst, ein grosser Zusammenhang ist vom Anfang bis zum Ende beobachtet — wie ein Blick in die Inhaltsübersicht bereits zeigen wird —, aber niemals ist ein Gegenstand um seiner selbst willen in monographischer Vollständigkeit abgehandelt worden nach den Regeln einer schul-

gerechten Bearbeitung. Die vorliegenden Studien setzen Kenntnis der pädagogischen Wissenschaft und Praxis voraus und beginnen immer da, wo Raum gegeben ist zu berichtigen, zu ergänzen — für Kritik. Hauptsächlich war für den Gang der Untersuchung und die Art der Darstellung die Rücksicht auf unsere gegenwärtigen Zeitverhältnisse massgebend, sodass ich immer ausgehe von dem, was allgemein gelehrt und gebräuchlich ist, herausgreife, was davon kritikfähig und hinzufüge, was zeitgemäss zu fordern sei zum Wohle des Einzelnen, wie auch der Gesamtheit. Dabei bewegt sich das Ganze in grossen Zügen, und ich musste in allen Forderungen es mit allgemeinen Sätzen bewenden lassen. Beispielmaterial konnte nur ganz sparsam Raum finden.

Der Titel: Einheit der Bildung kann falsche Erwartungen hervorrufen. Es liegt nur vor eine Betrachtung der psychischen Grundlagen des Erziehungsgeschäftes, die Bearbeitung des objektiven Materials, also des Bildungsstoffes, selbst der Beziehungen desselben zu der geistigen Grundlage, wurde ausgeschlossen, und so musste erst recht die Organisationsfrage der Erziehungsanstalten völlig unberührt bleiben.

Das eigentliche Kernstück meiner Arbeit besteht in den Untersuchungen über das Gefühl, und zwar über sein Wesen, seine Bedeutung und die wertvollsten Beziehungen anderer Geistes- und Lebenselemente zu ihm, hauptsächlich über die erzieherische Einwirkung auf dasselbe. Es durfte nun dabei nicht eines der vorhandenen Lehrsysteme ohne weiteres zu Grunde gelegt werden, sondern es sollte im Gegenteil dazu von allgemeinen Totalerscheinungen in der Praxis aus der Weg zu einem theoretischen System gefunden, beziehentlich gezeigt werden. Wirklich abschliessende Resultate sind noch nicht gegeben, besonders auch deswegen nicht, weil es mir doch nötig erscheint, um zu solchen zu gelangen, eine allgemeinere offene Aussprache und wohlmeinende Mitwirkung der Fachgenossen zu Hilfe nehmen zu sollen.

Zwei sehr beachtenswerte Umstände sind es besonders, welche uns als Pädagogen vom Fache gerade nötigen, mit allem Ernste zu arbeiten und zu forschen, um endlich zu einer Theorie über das sehr wertvolle Problem der Gefühlsbildung zu gelangen, welcher

als wesentlichstes Merkmal das eigen ist, dass es brauchbar für die Praxis sei. Einmal haben wir bisher von seiten des grossen Publikums, wie besonders der leitenden Organe immer viel Tadel und Missachtung erfahren müssen über Mangelhaftigkeit in unseren Erziehungsresultaten; mit Rücksicht auf schlimme Zustände und Erscheinungen im Volksleben heisst es gemeiniglich, in Verstandesbildung möchten wir wohl etwas, ja viel erreichen, aber Gemüts- und Willens-, beziehentlich Charakterbildung zu vermitteln würde von uns vergeblich gefordert und erwartet. Nach den Verhandlungen über einen jugendlichen Verbrecher kann man immer bald hören und lesen: die Gebote konnte er gut, mit Klugheit verstand er zu antworten, aber im Gemüt zeigte er sich verödet, der Wille war nicht gebildet. Andererseits legen die hervorragendsten Vertreter der psychologischen Wissenschaft, die ihre Forschungen zunächst mehr noch als Selbstzweck betreiben, bereits ein offenes Geständnis ab von der Schwierigkeit und Aussichtslosigkeit der Forschungen über das betreffende Problem. So sagt Herbert Spencer: „Vergleicht man die beiden Arten von Zuständen unseres Geistes, so ergiebt sich bald, dass man wohl von der Analyse der Gedanken befriedigende Resultate erhoffen darf, nicht aber von der der Gefühle; ..... wenn auch der Versuch einer Analyse der letzteren nicht völlig fruchtlos bleiben wird, so kann er doch nur zu zweifelhaften und unzulänglichen Folgerungen führen. Ein Gefühl zeigt durchaus schwankende Umrisse, und sein innerer Bau erweist sich auch der geduldigsten Selbstprüfung nie anders als verworren und unklar, ... höchstens ganz allgemeine Resultate wären bei jeder Untersuchung zu erreichen.“ Und Wundt, der sich doch in seiner physiologischen Psychologie zunächst nur mit den sinnlichen Gefühlen beschäftigt, sagt: „Die Lehre vom Gefühl hat stets eines der dunkelsten Kapitel der Psychologie gebildet. ..... Vermöge der verwickelten Bedingungen, unter denen sich ihre Entstehung befindet, kommt schon in die Beschreibung der Gefühle eine kaum zu überwindende Schwierigkeit.“ Mit Erklärungen des Gefühls als beispielsweise „die Reaktionsweise der Apperzeptionsthätigkeit auf die sinnliche Erregung“ kann uns doch in der pädagogischen Praxis dann auch nicht gedient sein. In derselben Weise sind wir

aber bisher von der rationalen Psychologie noch sehr unbefriedigt gelassen worden in Hinsicht einer wirksamen Unterstützung bei unserer schweren Arbeit. Gewiss dürfte daher jeder wohlgemeinte Versuch einer erneuten Forschung auf dem ebenso schwierigen, als wertvollen Gebiete gerechtfertigt sein, und sollte der eine auch nur Anregung gegeben haben zu weiteren anderen, vielleicht erfolgreicheren und besseren.

Die Lehrerschaft hat immer ihre Stimme erhoben und ihre Kompetenz geltend gemacht, soweit es derselben verstattet wurde; und besonders haben die Lehrerversammlungen wirklich segensreiche Arbeiten geleistet, sofern solche zu Entscheidungen über die wertvollsten Fragen innerhalb der Entwickelung des gesamten Bildungswesens wünschenswert oder erforderlich waren. Hat sich doch gerade die allgemeine deutsche Lehrerversammlung immer diejenige rechte Freiheit zu wahren gewusst, in deren Lichte nur die höchsten Ziele und besten Wege der Menschenbildung erkannt zu werden vermögen. Gewiss wird die Lehrerversammlung auch in Zukunft dieses Licht treu hüten und bewahren; denn, „wird es ausgelöscht, so veröden die Geister, schwinden die Ideale, erschlaffen und entarten die Charaktere, und damit fallen die Grundbedingungen eines kraftvollen und gedeihlichen Schaffens auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts.“ Zum Schlusse mag die diesjährige Lehrerversammlung nochmals höflichst gebeten sein, meine Widmung so entgegen nehmen zu wollen, wie sie gemeint ist.

Nichts für uns — alles für unsere heilige Sache!

LEIPZIG, im Mai 1887.

Otto Leisner.

ERSTES KAPITEL.

Körper und Geist.

I. Natürliche Grundlage.

Die Wichtigkeit der Erziehung des Menschen und zwar für das Gedeihen und die Befriedigung des Einzelnen, wie die Entwickelung einer grösseren Gemeinschaft, endlich für die letzten Zwecke der gesamten Menschheit, ist so unmittelbar gewiss, wie die Thatsache des Lebens selbst. So ist auch von der ältesten Zeit her bis in unsere Tage das Augenmerk der regierenden Kreise und Personen auf die Erziehung der Jugend gerichtet gewesen, ist derselben von ihnen ganz besondere Fürsorge gewidmet worden. So ist hauptsächlich von fachmässig mit der Erziehung beschäftigten wie persönlich privatim sich dafür Interessierenden über diesen wichtigen Gegenstand nachgedacht, an seiner Verbesserung stetig gearbeitet worden, und noch sind wir unablässig bemüht, zu suchen und zu finden, wie wir das Feld in möglichster Vollkommenheit bauen könnten. Es verdient bemerkt zu werden, dass nachweislich kein Gebiet der Literatur sich bisher so grosser Fruchtbarkeit zu erfreuen gehabt hat als das pädagogische, ob dieses zwar auch dasjenige ist, auf welchem um eines materiellen Gewinnes willen zuletzt zu arbeiten sein dürfte. Wie ungeheure Geldmittel für die Erziehung gerade aufgewendet werden, ist auch allgemein bekannt.

Bei all den gewaltigen Anstrengungen bleiben erfahrungsmässig die Resultate hinter wohlberechneten Absichten und begründeten Erwartungen zurück. Misserfolge in einzelnen Fällen und nicht ausreichende Güte und Fertigkeit im allgemeinen vermag eine ernste Kritik immer und immer wieder zu bestätigen. Ausstellungen in solchem Sinne nehmen wir Fachleute gern hin — zu

möglichst besserer Nachachtung. Verbitterte Schwarzseher und unverständige Heisssporne wollen uns gar schmähen, ob völliger Verfehltheit unserer Erziehungsresultate mit der flüchtigen Begründung, dass es überhaupt unmöglich wäre, durch Erziehung etwas wesentlich Besonderes aus dem Menschen zu machen oder mit dem Vorwurf einer Absicht auf unzweckmässige Ziele oder einer Verwendung ungeeigneter Methoden. Angriffen gegenüber in solchem Sinne halten wir uns unverletzlich, sie können uns — für etwaige Verbesserungen und Fortschritte — nichts nützen, jemehr sie freilich der Sache selbst zu schaden vermögen, umsomehr ist das zu beklagen.

Aus diesem Zusammenhang möchte leicht und sofort ein allgemeiner Schluss auf die Schwierigkeit der Erziehungsarbeit zu machen sein. Wie überaus gross dieselbe ist, kann nur der Eingeweihte wissen, weil er auch die Gründe davon kennt; auch die grosse Menge ist wohl überzeugt davon, jedenfalls wird es jeder, sobald er selbst mit der Erziehung zu thun bekommt.

Gleichwohl scheint die eigentliche Natur der Sache dagegen zu sprechen, dass das Erziehungsgeschäft ein sehr schweres sein müsste, denn, wie nichts anderes in seinem ganzen Leben, ist dieses gerade derart, dass der Mensch es ohne weiteres können solle. Für alles wird der Einzelne angelernt und vorgebildet, nur für das Erziehen nicht. Wie der Mensch Vater und Mutter wird aus der Abfolge rein natürlicher Ursächlichkeiten, so soll er auf ebenso natürlicher Grundlage auch gleich als Erzieher geschickt sein. In so sehr zahlreichen Fällen ein weiteres Medium in diesem Zusammenhang faktisch nicht einmal dazwischen tritt, muss doch die Möglichkeit unmittelbarer Befähigung für das Erziehungswerk verneint werden, als Regel wenigstens ganz bestimmt. Für die Angehörigen wohlgeordneter Kulturstaaten gestaltet sich ja nun die Sache so, dass der einzelne, als auch bereits Erzogener, sofern er selbst die Frucht einer Thätigkeit voll und ganz repräsentiert, die er nun selbst üben soll, wohl einen Begriff davon haben werde; es leuchtet aber sofort ein, dass dieser immer ein einseitiger sein müsse, da es ja nur der Inhalt des Erziehungsideales ist, der durch die Erziehung eben selbst zu allgemeiner Kenntnis gelangen

konnte. Mit anderen Worten, was aus dem sich entwickelnden Kinde zu machen sei, wozu es erzogen werden müsse, das ist einem jeden bekannt, auch ganz abgesehen davon, wieweit der Einzelne sich selbst dem Grade überhaupt erreichbarer Vollkommenheit genähert hat, oder wie weit er noch von ihm entfernt ist. Das ist ein Inhalt des allgemeinsten Bewusstseins jedes Kulturvolkes.

Ganz und gar aber nicht ist auch der Gesamtheit unmittelbar gegeben und bekannt die formelle Seite des Geschäfts, die Formen und Veranstaltungen, mittels welcher die Inhalte des Erziehungsideals den Erziehungsobjekten, den Kindern, zu lebensvollem Eigentum zu machen sind. Die Kenntnis dieser aller kann erst folgen aus der Kenntnis von dem Wesen des Menschen nach der Seite seines Trägers der Bildung hin, des Geistes. Auch davon mag der als Angehöriger eines bereits gebildeten Volkes Erzogene einen Begriff haben, aber so allgemein und daher geringwertig er an sich sein mag, um so weniger brauchbar für eigene Praxis wird sich derselbe immer erweisen, als es möglich und schwer ist, von seinem eigenen Geiste, dem Wesen, besonders von der phänomenalen Kraft desselben, auf den Geist eines Kindes, dazu in seinen verschiedensten nur möglichen Stadien, sichere Schlüsse zu machen. Wohl müssen zu Anfange die Menschen aufgewachsen sein, wie Mutter Natur wollte, mit fortschreitender Entwickelung des Menschheitsbegriffes nach dem vollkommeneren zu konnte und musste das anders werden, und gegenwärtig sind wir bei dem im Laufe der Zeit gemachten Gewinn mit dem Begriff eines Wissenschaftlichen auch im Besitz einer Wissenschaft des menschlichen Geistes, einer Psychologie. Diese beschäftigt sich nun wohl zunächst mit dem Phänomen rein an sich, wird aber mit den immer gewonnenen Resultaten sofort zur wesentlichsten Grundlage, auf welcher in absichtlicher, planmässiger Weise, welches das Wesen der Erziehung ist, auf den Geist mit dem Zweck einer Vervollkommnung des Menschen überhaupt einzuwirken ist. So hat sich, von selbst, aber notwendigerweise, das Gesamtgebiet erzieherischen Wirkens gegliedert in ein grundlegendes Wissen

von den zu behandelnden Momenten und die Ausübung, mit Benutzung eines solchen, mit einem Worte in Theorie und Praxis.

Die Erziehungstheorie ist nun, wie das zunächst auch gar nicht anders sein kann, hauptsächlich im Besitz der Erzieher (also auch Lehrer) von Beruf, die grosse Menge entbehrt die Kenntnis einer solchen. Wohl ist zuzugeben, dass seiten unserer Erziehungswissenschaft noch lange nicht alle Wege geebnet, alle Schwierigkeiten beseitigt und alle Rätsel gelöst sind, die einem im Erziehungsgeschäft begegnen, wohl bekommen wir von ihr ganz und gar nicht Unterweisungen und Anleitung in Gestalt von Universalmitteln, für deren sichere Wirkung wir eine Garantie hätten, ja auch hinter bestens begründeten Erwartungen bleiben die Erfolge oft zurück, nicht selten ganz unerklärlich weit: allein, dass mit der Kenntnis und Verwertung der wirklich gut gesicherten erziehungstheoretischen Resultate die Praxis gewinnen muss, unterliegt keinem Zweifel, ja wenn es berechtigterweise heissen darf, der Fortschritt der Entwickelung eines Volkes und der Menschheit kann nur aus den Fortschritten folgen, welche wir in der Erziehung zu machen vermögen, so kann damit im Grunde nur die Theorie derselben gemeint sein. Der Unterricht ist ein Erziehungsmittel, jedenfalls auch das allerwichtigste; mit ihm kommen in Staaten mit gesetzlicher Schulpflicht gewisse Vorteile, welche eine erziehungstheoretische Wissenschaft zu gewähren vermag, allen Kindern ausnahmslos zu gut. Für eine weitere erzieherische Behandlung als durch Unterricht, ob zwar damit gerade die eigentliche Erziehung zu meinen ist, sind die Kinder unbestreitbar einem starken Zufall preisgegeben. Kann schon etwas sogenannte „gesunde Vernunft", auf die nachher die Erzieher in der grossen Menge allein noch angewiesen sind, den Mangel notwendiger fachgemässer Kenntnis ganz und gar nicht ausgleichen, so ist aber doch selbst nur ein wenig solche gesunde Vernunft noch lange nicht und niemals nicht Allgemeingut der grossen Menge.

In wenigen Sätzen lassen sich die wesentlichsten Erziehungstypen markieren, die man überall da vorfindet, wo das Geschäft einer tieferen Grundlage entbehrt. Es wird später wieder davon die Rede sein.

Es ist nun nicht nur die Meinung der nicht zünftig gebildeten Erzieher, sondern es ist Thatsache, dass die Resultate einer Erziehungswissenschaft für jene alle und insonderheit diese, die von ihnen gewiss gern solcher teilhaftig werden möchten, noch einer auch nur einigermassen allgemeiner verständlichen Form entbehren. Nach einem noch massvollen Urteil heisst es: Die Ausführungen der systematischen Erziehungslehre sind zu gelehrt, zu künstlich, zu schwierig, darum für die grosse Menge unbrauchbar, und von seiten recht platten Unverstandes heisst es gleich: Die ganze Erziehungslehre ist wertlos und unnütz. Wieviel Wahres diese Urteile enthalten, und wieweit sie ungerechtfertigt sein mögen, darauf kommt es jetzt nicht an, ist auch nicht weiter zu verfolgen, jedenfalls aber geben sie dringliche Veranlassung zu dem Streben, die hauptsächlichsten Sätze einer grundlegenden Wissenschaft für alle Erziehung, welche also ist die Psychologie; in geigneter, vor allem leicht praktisch verwertbarer Form zur Kenntnis und zum Besitz auch des grossen Publikums gelangen zu lassen. D a m i t s t e h e n d i e V e r t r e t e r d e r E r z i e h u n g s w i s s e n s c h a f t e n e n t s c h i e d e n i n S c h u l d b e i d e r Ö f f e n t l i c h k e i t, d e r s i e j a d i e n e n s o l l e n u n d w o l l e n. Es ist allen Ernstes vorgeschlagen worden, mit Rücksicht auf das eben beregte Bedürfnis eine Art Verlobtenschulen einzurichten, sogar die Eheschliessung dann von einer in Erziehungslehre zu bestehenden Prüfung abhängig zu machen; das ist jedenfalls eine zu weitgehende Forderung, aber etwas gethan werden muss in dieser Richtung. Abgesehen davon, dass eine Wissenschaft niemals in einem Selbstzweck ganz aufgehen soll, was von der Erziehungslehre allerdings in hohem Grade noch gilt, müssen wir doch auch immer an die Mission des Fortschrittes denken, welche jedem Einzelnen, einem Volke, wie der ganzen Menschheit auferlegt ist. Stillstand aber ist Rückgang. Wer erziehen will, sollte notwendigster Weise auch zunächst einen Begriff haben von dem Wesen des Menschen, beziehentlich des Kindes.

Als erster von seiten einer zuständigen Wissenschaft hierüber gut gesicherter Satz ist aufzustellen: D e r M e n s c h i s t e i n d o p p e l l e b i g e s, n ä m l i c h e i n l e i b l i c h - g e i s t i g e s W e s e n.

Dieser Satz mag selbstverständlich und an sich belanglos erscheinen, es ist aber unbedingtes Erfordernis für jeden Erzieher, dass ihm die damit ausgesprochene Thatsache einmal klar zum Bewusstsein komme und dann auch bei jeder erzieherischen Massnahme allemal in demselben wieder gegenwärtig werde. Denn mit der Anerkennung jenes Satzes ist auch sofort die Wechselwirkung zwischen den beiden Lebenselementen konstatiert. Von dieser wird niemand etwas wissen, noch gar einen erschöpfenden Begriff bekommen, wer nicht jenen Satz zuvor klar erkannt hat, so selbstverständlich er erscheinen mag. Und in der Wechselwirkung beruht das ganze Geheimnis aller Entwickelung, so wenig allgemein auch das bekannt ist. Durch eine Kenntnis dieser als Thatsache überhaupt erklärt sich bereits ungeheuer viel als ganz natürlich, was dem Unkundigen als Rätsel verborgen bleibt; ein Vertrautsein mit den feineren Beziehungen innerhalb derselben erst lässt die Angriffspunkte finden, welche in jedem Falle die geeignetsten sein dürften.

Dass man dieses allgemeinste Verhältnis nicht genügend kennt, beweist die gewöhnliche Praxis, welche sich in folgenden charakteristischen Fällen beobachten lässt.

Der Körper wächst und gedeiht, weil er muss, nach dem Gesetz der natürlichen Entwickelung, seiten erzieherischer Einwirkung wird er zumeist unbeachtet bei Seite liegen gelassen. Zum Teil ist solches Verfahren ja auch berechtigt, nämlich zu dem, zu welchem wir noch Naturmenschen sind. Wir sind aber hauptsächlich Kulturmenschen, und als solchen werden einem Wesen, das sich wohl recht natürlich entwickeln will, gegen seine verschiedensten Äusserungen Beschränkungen bereitet, geschehen geradezu allerlei verborgene und gröbere Angriffe auf dasselbe, und über allen solchen hat nun eine Erziehung das Auge offen und wachsam zu erhalten. Das geschieht meistens nicht. Bei augenfälligen Schwierigkeiten, Unregelmässigkeiten, Störungen wird der Arzt gerufen, und dann hält sich erst recht der natürliche Erzieher rückversichert ersetzt. Bekanntlich kann jener häufig auch nichts thun; wenn ihm dann in vielen Fällen Unkenntnis (im Fache) oder Gewissenlosigkeit zur Last gelegt wird, mag er

wohl besser wissen, worin der tiefste Grund beiderseitigen Unvermögens liegt, wenn er es auch nicht immer sagt.

In der Sorge darum, dass der Körper gedeihe, zu beschaffen, was für seine Entwickelung notwendig und günstig sei, ist der Kulturmensch weit mehr von allgemeinen Lebenszuständen abhängig als es eigentlich gut sein kann. Der besten Einsicht kann gewiss nur zum Teile die Erfüllung folgen aus äusseren gar nicht vom Erzieher zu beherrschenden Gründen, und zwar immer genau in dem Verhältnis der Mittel, welche eine Nachachtung diesbezüglicher Forderungen ermöglichen. So wie am Ende zur Heilung einer gewissen Anzahl von Krankheiten Geld gehört, das heisst unverhältnismässig mehr als zu dem normalen, einem gewöhnlichen Lebensunterhalt, und wer das nicht hat, von dem betreffenden Leiden schlechterdings nicht befreit werden kann, so besteht bereits ein ursächlicher Zusammenhang zwischen Körperentwickelung und den zu Gebote stehenden Mitteln, und zwar einer Körperentwickelung zu befriedigendem Ziele hin — Kraft, Gesundheit, Leben — oder einem unbefriedigenden — Schwächlichkeit, Siechtum, Tod. Es ist eine wunderbare, fast geheimnisvolle Wirkung des Lebens- und Entwickelungselementes, dass immer das menschliche Bewusstsein und Gefühl in einem Individuum sich genau relativ hält zu der bestimmt abgegrenzten Lebenssphäre, in welcher er sich bewegt, beziehentlich bewegen muss, das heisst etwa, der, welcher aus rein natürlichen Gründen im Glück lebt, wird es ebenso wenig besonders inne, dass er glücklich sei, wie derjenige sich besonders unglücklich weiss und fühlt, der es aus notwendigen äusseren Gründen ist. Das Verhältnis zwischen Bemittelten und Unbemittelten mag sein wie es will, dass aber mit der Zunahme einer Mittellosigkeit der grossen Masse eines Kulturvolkes der Bestand desselben in seinem physischen Teile in direktem Abhängigkeitsverhältnis steht, ist ebenso leicht begreiflich, wie erfahrungsmässig nachweislich. Wenn die Mehrzahl begonnen hat, aus Gründen der Mittellosigkeit die wirklich notwendigen Bedürfnisse an Nahrung, Kleidung und Wohnung nicht mehr zu befriedigen, dann ist der körperliche Ruin des Einzelnen, wie der Gesamtheit die unausbleibliche Folge.

So wenig man immer derartiger Wirkungen inne wird, so sicher treten sie doch ein. So ist die körperliche Erziehung gerade von allergrösstem speziellen Interesse, umsomehr als der Teil derselben, welcher noch übrig bleibt, nachdem ihre Möglichkeit aus den Gründen gesichert ist, welche ausserhalb dem Bereich, der Kraft und Verantwortung des Einzelnen liegen, wirklich sehr leicht zu handhaben ist.

Hier thut sich dem Einsicht, Wohlstand und Leitung repräsentierenden Teile eines Volkes jederzeit ein weites Feld segensreicher, hauptsächlich aber wertvoller und notwendiger Thätigkeit auf. Ihrem Wesen gemäss kann sie indessen weniger in Formen von Gesetzen erfolgen, als der Freiheit.

Not ist ein unnatürlicher Zustand, ein Erzeugnis der Kultur. Dass ein einzelner oder eine Gesamtheit vorübergehend Not leide, ist gewiss niemals ganz zu vermeiden, hat auch gar nicht viel zu sagen, dass aber Menschen ihr ganzes Leben in Nöten verbringen müssen, ist umso dringenderer Beachtung würdig, je mehr das Los trifft. Dauernde Not ist gegen die Natur, weil es dieselbe aufhebt; ihre Wirkung ist hemmend, zerstörend, lähmend, tötend. Das Hauptgesetz der Natur heisst aber Sein, Leben, dabei noch Entwickeln. Mit der Erkenntnis dieses wird es augenscheinlich, dass es am allerschlimmsten sein müsse, wenn Kinder in beständiger Not aufwachsen. Eine grössere Ungereimtheit und Fehlerhaftigkeit ist kaum zu denken in der gesamten Lebewelt. Wenn mancher Erwachsene nur mit genauer Not sein Leben fristen kann unter Mangel und Entbehrung, so ist das schon nicht gut, es lässt sich indessen noch leicht darüber hin sehen, wenn aber eine heranwachsende Kinderschar, ja auch nur ein einziges, unter Darben, Frieren und heimatlos die Tage durchwandert, so kann das nur als ein Los bezeichnet werden, welches darin besteht, zum Leben gekommen zu sein, um dem Grabe entgegen zu reifen; das ist aber weder von dem Schöpfer der Welt und der Menschen gewollt, noch seiner höchsten Geschöpfe würdig. Was über unsere Zeit in diesem Punkte zu sagen, und wie Uebelständen in dieser Richtung zu begegnen sei,

das auszuführen geht über den Rahmen dieser Betrachtung hinaus, innerhalb welches nur die menschenbildnerische Einwirkung in allgemeinen, objektiv-theoretischen Zügen Raum finden kann.

II. Bildungsgrundsatz.

Es ist ein Erfahrungssatz, dass die natürliche Organisation des Körpers bereits das ganze Geistesphänomen prädisponiert und zwar wie bekannt, in der allgemeinen Richtung verhältnismässiger Stärke. Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper (mens sana in corpore sano), in einem kräftigen Körper ein starker Geist, in einem schwächlichen, kränklichen Körper ein matter Geist. Das ist die gemeine Regel. Wie diese theoretisch bis in ihre letzten Gründe nicht zu beweisen ist, so wird es immer auch Ausnahmen geben, die dann aber jedenfalls noch schwerer zu erklären sind.

Ebenso wird nun auch immer hauptsächlich der Erhaltungsweise des Körpers gemäss die Entwickelungsweise des Geistes vor sich gehen. Nur ist hierbei zu beobachten, dass in demselben Sinne wirken Mangel wie Übermass. Mit Hunger im Leibe wird einer nicht der Produktion wertvoller Gedanken fähig sein, und ein voller Bauch studiert auch nicht eben gern. Ja auf die rein moralische Ausbildung wirkt auch die physische Erhaltungsweise. Ungenügendheit und Entbehrung sind wohl wie Völlerei und Überreizung der Tugend gleich ungünstig und wunderbarerweise weniger nach verschiedenen Seiten hin, wie man wohl annehmen sollte, als nach ähnlichen und gleichen — Extreme berühren sich, — nur ist besonders zu beobachten, dass die Entbehrung unter Umständen gerade auch vorteilhaft für die Tugend und heilsam für den ganzen Menschen wirken kann; solche Fälle sind indessen doch nur als Ausnahmen zu bezeichnen, und ein System dürfen wir also nicht darauf gründen.

Vor jeder bildnerischen Behandlung des heranwachsenden Menschen ist nun eigentlich als von einzig fundamentaler Wichtigkeit die Frage zu entscheiden nach dem Wertverhältnis der beiden Momente des Körperlichen und des Geistigen. Eben-

dieselbe Frage wird nun gemeiniglich von seiten erziehungstheoretischer Untersuchungen vollständig übergangen, oder ihre Lösung wird stillschweigend vorausgesetzt, als ebenso selbstverständlich, wie allgemein anerkannt. Solches Verfahren ist freilich ein sehr einfaches und billiges, dabei aber auch sehr unzweckmässig und unrecht. Da hat sich einmal, allerdings aus sehr vielen Gründen, der Satz manifestiert, dass der Geist das eigentliche Wertstück des Menschen sei, der ist kritiklos hingenommen worden, und darauf nun hat man das ganze System der Pädagogik gebaut, wenn auch weniger theoretisch, als in der Praxis. Ohne gründliche Überlegungen anzustellen und Ausblicke auf möglichst zu findende Nebenumstände zu thun, wird dem Kinde in der Wiege bereits zudiktiert, dass es studieren müsse und im 6. Jahre nicht selten bereits die Fakultät bestimmt. „Lernen“ ist das Losungswort der modernen Welt, worunter man freilich nur begreift, was der Geist lernt, und so sind wir dahin gekommen, dass das Lernen Selbstzweck geworden ist, jedenfalls zum überwiegenden Teile, und zwar nicht allein in Bezug auf die daran beteiligten Individuen, sondern auch der Materialien — natürlich, und wir dürfen uns auch der Hoffnung hingeben, dass es, soviel sich immer in den zu lernenden Stoff zu teilen haben werden, niemals an solchem mangeln werde. Wir stehen hier vor einer Schraube ohne Ende und — mundus vult decipi!

Das Geistige ist ja wohl das höher geordnete Lebensmoment, weil nur in ihm das charakteristische Merkmal des Menschenwesens liegt, denn es ist der Geist, welcher den Menschen aus dem Rahmen der Natur heraustreten lässt, derart, dass er nun über ihr steht und ihr Herr ist. Dazu ist er gleichzeitig geeignet, das Medium zu sein, durch welches die Verbindung zwischen dem Menschtum und seiner natürlichen Grundlage nicht nur lebendig erhalten, sondern dieses selbst als Gattung im ganzen Sein einer stetigen Vervollkommnung entgegengeführt wird. So ist der Geist eine Macht. Und als eine solche erweist er sich doch, in einem bereits ausgebildeteren Zustand, seinem eigenen Substrat, das seine ganze Lebens- und Entwickelungsfähigkeit direkt vermittelt, dem Körper gegenüber, welcher zugleich seine

endliche Hülle bildet. Wie der Dichter sagt: Der Geist ist es, der sich den Körper baut.

Beachten wir hauptsächlich auch, dass in dem geistigen Teile die gattungsgerechte Würde des Menschen zu ihrem gleichmässigen Ausdruck kommt. Die Erfahrung des täglichen Lebens lässt erkennen, ja der Augenschein zeigt, dass die Menschen untereinander sehr verschieden sind, nicht zwei sind einander gleich. Die Verschiedenheit ist gegründet auf rein natürliche Disposition, von körperlicher Kränklichkeit und Unförmlichkeit, die sich kaum lebend zu erhalten weiss, bis zur schönsten Gestaltung eines griechischen Gottmenschen; die Verschiedenheit wird aber erst recht unverhältnismässig erhöht durch das gemeinschaftliche Zusammenleben. Welche Stufenleiter innerhalb der Stände, der Geburt bereits, der Bildung, des Amtes, der allgemeinen Thätigkeit, des blossen Besitztumes! Die ganze Unterschiedlichkeit würde ebenso wenig von Belang sein wie in der Welt des seelenlosen Lebens, wenn sie nicht eben eine bewusste wäre und damit die Befriedigung des Einzelnen, insbesondere das Wohlbefinden damit ursächlich verknüpft wäre. Das Leben würde vom Standpunkt allgemeinster Beurteilung aus sehr an Wert verlieren, wenn nicht bei aller natürlichen und durch den Gang der sozialen Entwickelung unvermeidlich gesteigerten Unterschiedlichkeit dem Menschtum auch ein Prinzip des Ausgleichs mit gegeben worden wäre, welches nicht nur gleichzeitig das absolute Wertmass der Lebensäusserungen aller Menschen ist, sondern auch selbst den Inbegriff allgemeinster, wie vornehmlich höchster Befriedigung darstellt. Wenn schon gesagt ist, dass dieses Ausgleichsmoment ein Geistiges ist, so kann es doch, wie auch bereits angedeutet, nicht das ganze Geistesphänomen selbst sein, es muss vielmehr, wenn auch eine Teilerscheinung davon, doch etwas in seinem Wesen von jeder Art von Unterschieden erzeugenden Bedingungen durchaus Unabhängiges, dabei also über solchen Erhabenes sein; dieses aber ist der Mensch in seiner ästhetisch — ethisch — religiösen Substanzialität. Hierin liegt der wahre Wert des Menschen, welches zugleich ein unzerstörbarer, unverlierbarer und unvergänglicher ist; desselben

teilhaftig zu werden, dazu sind in allen Menschen die Bedingungen gleich vorhanden, und in ihm werden sie auch alle von irdischen Richtern wie im ewigen Weltgericht gleich gemessen.

Zur Erreichung des damit gesteckten Zieles ist die Erziehung für alle Menschen gleich, soll sie nicht nur, sondern kann sie eigentlich auch nur in gleicher Weise eingerichtet werden. Hierin giebt es nicht ein Mehr oder Weniger, ein Besseres oder Geringeres an die Erziehungsobjekte zu wenden, hierin müssen und können sie alle bis zu gleicher Vollkommenheit gebracht werden. Selig sind, die reines Herzens sind! Damit macht der erhabene Welterlöser alle Menschen in ihrem wahren Werte gleich.

Abgesehen von diesem tröstlichen Ausgleich und höchstem Wertstücke sind aber die Menschen darauf in allen anderen Lebensäusserungen sofort ganz und gar verschieden, und zwar sind sie das in der Grundlage, wie sie es auch in den immer zu erreichenden Zielen bleiben werden. Aus diesem Grunde heisst der nun als höchster aufzustellende Erziehungsgrundsatz: **Individualisieren.** Das hat nun zu geschehen zunächst nach den allgemeinsten Scheidungsgründen, als welche immer noch die ersten sind das Körperliche und Geistige, letzteres nun nur noch im eigentlich intellektuellen Teile. Wie schon gesagt, hat man sich aber gewöhnt, von einer Individualisierung in diesem Sinne so gut wie abzusehen. Ob einzig und allein oder jedenfalls sehr überwiegend oder möglicherweise zu Nutz und Frommen eine rechte körperliche Ausbildung namentlich mit Rücksicht auf die Berufswahl vorzusehen und zu bewirken sei, das sind jetzt überwundene Standpunkte. Es fehlt noch, davon auszugehen, dass es eine Schande sei, mit den Händen, beziehentlich mit Anstrengung rein körperlicher Kräfte zu arbeiten. Ja, wenn schon augenscheinlich der ganze äussere Habitus darauf hinweist, dass zunächst um der blossen Lebensentwickelung willen durchaus das Hauptaugenmerk auf allseitige körperliche Ausbildung zu richten sei und jedenfalls dann auch noch für zukünftige abschliessende Lebenszwecke, so schlägt man doch geflissentlich zumeist auch da noch eine nach der Modeseite rein geistiger Ausbildung abweichende Richtung ein. Man beginnt auf solche Weise

das Widersinnige, dass man, um einen gewissen Zweck zu erreichen, zuvor, ja eben auf dem Wege dahin das Mittel ertötet, welches nur zu ihm selbst führen kann. Die Natur wird aber nicht ungestraft missachtet. Die Schäden, die solche Verkehrtheit im Gefolge hat, sind sehr vielseitig und betreffen zunächst das Bildungsindividuum, dann den sozialen Organismus, insbesondere dessen Bildungsmedium selbst, die Schule. Diese Schäden weiter zu verfolgen, würde eine eigene Abhandlung für sich verlangen, wir werden übrigens später darauf zurückkommen.

Was die körperliche Ausbildung zu bedeuten habe, das hat uns die Geschichte der Völker gezeigt und können wir gegenwärtig noch studieren an einer Umschau auf das Leben der Völker in unserer Zeit, wie sie im Nebeneinander sich gruppieren. Ja, dabei können wir lernen von der körperlichen Ausbildung, nicht allein, was für ein Mittel sie zur Erreichung jedes Lebenszweckes sei, sondern auch, was für eine Bedeutung sie geradezu als Selbstzweck habe. Jetzt denkt man nicht an das Erste, geschweige denn an das Zweite. Die Bildung des Körpers zu Kräftigkeit, Schönheit und Brauchbarkeit war nicht nur verschiedentlich das allgemeinste Erziehungsideal (wie bei den Persern, Spartanern, Hellenen), sondern ist ausserdem historisch geworden dadurch, dass jedes Volk, einschliesslich die modernen Kulturvölker, in seiner frühesten Epoche auch kein anderes als dieses hatten, und heutigentags noch gilt dasselbe weniger oder mehr bis zur Ausschliesslichkeit, je mehr ein Volk sich noch in dem Urzustand befindet. Ja auch innerhalb der gewaltigen Kulturvölker selbst haben einzelne kleinere Gemeinschaften das Bewusstsein vom Werte dieses Ideals gerade bewahrt, und wunderbarerweise sind das meistens gerade diejenigen, bei denen eine absichtliche Pflege desselben eher entbehrlich wäre aus Gründen der geographischen Lage und der ganzen äusseren Lebenseinrichtung. Im Gegensatz dazu scheint es das Gesetz einer bitteren Ironie des Schicksals zu sein, dass die Fürsorge um das körperliche Gedeihen, je notwendiger und dringlicher sie von seiten der jeweiligen Natur her sich erweist, umso weniger erfüllt wird, weil allerdings auch in demselben

Verhältnis die Möglichkeit für entgegenkommende Begleichung erschwert ist. Der Erziehungstheoretiker wird sich nicht abhalten lassen, trotzdem und alledem zu fordern, was notwendig ist, ja umsomehr allemal, als die Natur, wie zufällig und gelegentlich, so auch geradezu systematisch in Unnatur verkehrt werden zu sollen droht, gerade wie der Arzt, der allemal zunächst anordnet, ohne dass er auch sogleich von der Möglichkeit einer Erfüllung seiner Vorschriften überzeugt sein kann. Umfassende Beobachtung und Besorgung der körperlichen Ausbildung ist jedenfalls das wesentlichste Stück einer Synthese zwischen Kultur und Natur, worin ein oder besser das Hauptproblem unserer Erziehungsthätigkeit gegenwärtig zu finden ist.

Wenn nun in der Richtung der körperlichen Erziehung im allgemeinen mehr gethan worden wäre, wenn bei allem erziehlichen Beginnen gewissenhaft individualisiert würde, und zwar als eigentlich grundlegend in den Unterschieden von körperlicher und geistiger Ausbildung, so würde nun, wo man sich doch für die letzteren entscheiden konnte und musste, auch innerhalb dieser wieder vielmehr zu individualisieren sein, als es jetzt geschieht. Wie in der höchsten Blüte der menschlichen Geistesentfaltung alle Menschen zu gleicher Vollkommenheit zu gelangen vermögen, — dem ethischen Moment — so ist das erfahrungsmässig nicht mehr der Fall in dem noch bleibenden Teile des Geistes mit eigentlich technischer Wirkung — dem intellektuellen Moment. Es ist dasjenige, für welches der Herr das Gleichnis erzählt von den anvertrauten Zentnern: dem einen sind 10, dem andern 5, dem dritten ist nur 1 gegeben. Damit sind die Kraftunterschiede bezeichnet nach Umfang und Tiefe, welche gar sehr der Beachtung verdienen, dazu gesellen sich aber noch feinere Scheidungen, in Art von Dispositionen, Liebhabereien in der Richtung der Inhalte der Bildungsdisziplinen, auch solche sollen nicht unberücksichtigt bleiben. Nun kommt doch ein so vielgliedriger Schulorganismus wie der unserer Zeit jedem Individualisierungsbestreben in ausgiebigster Weise entgegen, sodass, wo am Ende über Misserfolge und Missgriffe geklagt wird, gewiss regelmässig denen die Schuld zugemessen werden

muss, welche die Erziehung zu leiten, beziehentlich Wahl und Entschliessung für ein Erziehungsprinzip zu treffen hatten. Jede durch unterbliebene Individualisierung begründete falsche Bildungsbestimmung rächt sich früher oder später, aber sicher, noch erträglich oder bitter, das ganze Leben vergällend. Sich selbst und seiner Umgebung zur Last schleppt sich der Zögling wohl noch durch die Klassen seiner ihm widerwärtigen Schule hindurch, wenn er nicht bereits auf Anraten seiner Lehrer vor dem Abschluss entfernt werden musste, und dann steht er unbrauchbar vor dem grossen Leben der vollen Welt. Es wird zu überlegen sein, wie er noch am vorteilhaftesten „umsatteln" möge. Für den Fall, dass noch Zeit genug und Lust vorhanden wäre, sich zu einer wesentlich körperlichen Beschäftigung zu entschliessen, ist nur das Schlimme, dass während der Zeit verlorner Geistesarbeit der Körper notwendig leiden musste, dass er wenigstens in ursprünglicher Kraftfülle und Gewandtheit solchen Gleichaltrigen auch nicht gleich dastehen kann, die von Haus aus für hauptsächlich körperliche Bethätigung bestimmt wurden. Möglicherweise ist auch ein so Unglücklicher in seinem Körper gar wenig oder gar nichts mehr nütze nach der Seite blosser wirklicher Unbildsamkeit oder gewonnener, anerzogener Kränklichkeit.

Man redet jetzt viel von einem sogenannten geistigen Proletariat; ein Blick in das praktische Leben mit besonderer Rücksicht auf Angebote für Stellen von einigermassen amtlichem Charakter, auf dergleichen Stellengesuche, überzeugt einen vollständig von dem Dasein eines solchen. Leider entbehren wir noch einer Statistik darüber — trotz der Berufszählung vom Jahre 1881 — deren Erhebungen ja bereits am ersten Male zu sehr dankenswerten Resultaten führten. Sie wäre leicht zu gewinnen bei Gelegenheit einer Volks- oder auch wieder Berufszählung, einfach mit der Antwortforderung für die Frage nach der Vorbildung neben der Berufsthätigkeit (oder Berufsunthätigkeit) auf den Fragebogen. Wohl würde die Ausfüllung einer solchen Frage recht gern und sorgfältig bewirkt werden, weil sie gewiss regelmässig derart zu Gunsten des Einzelnen ausfallen dürfte, dass sie den Wert desselben gemäss seinem Bildungsgange als höher erweisen

müsste, wie er wohl nach der zeitweiligen oder immerwährenden Beschäftigung geschätzt werden könnte. Freilich würde wohl eine derartige Statistik ein unerquickliches, beklagenswertes Bild gewähren, aber es könnte doch davon auch ersehen werden, in welcher Weise etwa Änderung, beziehentlich Abhilfe zu bewirken sei für einen sozialen Missstand von einschneidender Bedeutung für das ganze Volk. Oberflächlich betrachtet, möchte es ja wohl gar nichts schaden, im Gegenteil vielleicht gar nützlich und gut sein, wenn wir hätten gelehrte Gänsejungen, Handlanger, Nachtwächter; allein, ist es im ganzen unangemessen, wenn die Beschäftigung eines Menschen in einem nach zunehmender Niedrigkeit sich bewegenden Missverhältnis steht gegenüber seiner Bildung, so ist es vor allem unbefriedigend für ihn und zwar umsomehr immer, als es unfreiwillig so gekommen ist. Es würde zuweit führen, noch darzuthun, welche allgemeine Schäden weiter damit verknüpft sind.

Auch nach jeder wirklich sachgemässen Entscheidung für rein geistige Bildungsziele sollte daneben die Fürsorge für die körperliche Entwickelung eine weit ausgiebigere sein, als wie sie jetzt zu beobachten ist. Man halte nur immer daran fest, dass der Körper doch das Ursprüngliche ist, der Geist das Gewordene, und dass ein Abhängigkeitsverhältnis dieser Art so lange besteht, als das Leben selbst. Wenn es augenscheinlich zu bezeugen ist, dass übermässige Thätigkeit und Anstrengung des Geistes den Körper angreift und zu ruinieren vermag, so muss doch wohl auch jede rein geistige Thätigkeit das körperliche Leben derart hemmen, dass, so lange jene andauert, dieses nur mechanisch wirke und also nur vegetativ sich selbst erhalte, dass aber ein sich selbst Entwickeln, Bilden damit ausgeschlossen ist. Es verdient gewiss die Vermutung ausgesprochen zu werden, dass während ausschliesslich geistigen Arbeitens das körperliche Leben im Sinne des Wachstums und Gedeihens im eigentlichsten Sinne des Wortes stille steht. Wenn das gar bewiesen werden könnte, so würden wir gewiss die wertvollsten Folgerungen für die Betreibung unserer Geistesbildung daraus gewinnen. Für den Menschen mit fertig

abgeschlossener Körperbildung würde ja diese Thatsache von geringerer Bedeutung sein, von um so grösserer, durchaus einschneidender aber im übrigen deswegen, weil eben die geistige Ausbildung gerade in die Zeit fällt, in welcher auch der Körper sich nur entwickeln und bilden kann. Das ist nach dem Zuschnitt unseres modernen Kulturlebens ja wohl nicht anders möglich, bis zu den niedrigsten Grenzen hat man aber die Zeitlage der geistigen Ausbildung herabgedrückt, sowohl im Anfang als Abschluss. Dazu kommt die Verkehrtheit des Prinzips, in die einmal gesetzlich geordnete Zeit für die Geistesbildung, ob sie zwar in das Kindheits- und früheste Jugendalter fällt, auch alles als zu verarbeitend hereinzupacken, was je zur Bildung gehörig sich erwiesen hat. Dass einen lebenskräftigen Vorteil davon zu gewinnen unmöglich ist, darüber täuscht man sich hinweg, dass es nicht notwendig sei, darüber soll noch einiges gesagt werden.

Es gehört zum Wesen des Kulturstaates, dass gesetzliche Normen vorhanden sind für die Vermittelung von Bildung. Der Schulzwang ist die fundamentalste derselben. Für die Zeit der Schulpflichtigkeit wäre es nun aber jedenfalls zweckmässiger, wenn dieselbe in etwas weiteren, milderen, als sehr engen, strengen Grenzen gehalten würde. Das soll zunächst den Zeitraum der Schulpflichtigkeit betreffen, seine Länge selbst, seinen Anfang und sein Ende. Die physische Beschaffenheit ist und bleibt die massgebende Grundlage für die Entwickelung des Geistes und die gesamte Bildung. Bei jedem einzelnen Kinde kann ja nicht genau untersucht und bestimmt werden, welches die geeignetste Zeit für Beginn, Dauer und Ende der Schulbildung sei; am richtigsten wäre dieses wohl, doch geht es nicht an, wenigstens würde damit ein Gesetz illusorisch gemacht. Aber das Extrem einer so starren Haltung, wie sie jetzt gebräuchlich ist, kann weniger als richtig und zweckmässig, wie als unbillig und schädlich bezeichnet werden. Etwas mehr sollte auch in diesem Punkte individualisiert werden. Die Bestimmung einer jährlichen Grenze gewährt schon Unterschiede, deren Nichtbeachtung einige Unnatürlichkeiten zur Folge haben muss. Die sind indessen nicht so schwerwiegend, selbst noch nicht, ob zwar

ein Jahr in diesem Zeitalter des Menschenlebens in Hinsicht eines sehr frühen oder späten Beginnens der planmässigen Geistesbildung ein sehr langer und bedeutungsvoller Zeitraum ist für sehr kräftige und aufstrebende Naturen, ein sehr kurzer für schwächliche, wenig strebende. Es soll aber gegen diese jährliche Grenze zunächst noch gar nichts gesagt werden, da sie aus Gründen des geschäftlichen Betriebes am vorteilhaftesten ist. Weit mehr einschneidende Unnatürlichkeiten werden geschaffen durch die allgemeine Altersbestimmung. Es ist doch wahrlich bekannt genug, wie überaus verschieden die Menschen geboren werden und ebenso verschieden sich demgemäss bereits entwickeln. Diese Unterschiedlichkeit wird vermehrt durch alle die Faktoren, welche man speziell als „Schicksal" zu bezeichnen pflegt und bestehen in Gesundheit und Krankheit, Reichtum und Armut, günstigen und ungünstigen Zeitereignissen. Mit dem Beginn der gesetzlichen Schulpflicht, der ja dann für alle in dieselbe Zeit fällt, sollen aber auf einmal diese Unterschiede ausgeglichen sein!

Es ist so und bleibt dabei, dass des Menschen wahres Glück und wahrer Wert in seinem Persönlich-Individuellen liegt. Wenn nun bei aller Massenerziehung und Massenbildung, die ja nicht entbehrt werden kann, das im Auge gehalten werden soll, so darf durch gesetzliche Bestimmungen immer nur das Allgemeinste, das allen Menschen (innerhalb des Volksorganismus) Gemässe, Wesentliche, Notwendige, gleich Vorteilhafte normiert werden. Sobald darüber hinausgegangen wird bis zu dem Streben nach vollständiger Gleichmachung, wie durch Schablonieren auf gesetzlicher Grundlage wird ein mehrfacher Schaden angerichtet. Die Individualität wird zurückgedrängt, vernichtet, durch gleichmässige Darbietung alles dessen, was überhaupt lehrbar ist, wird jeder persönlich eigentümlichen Beanlagung, Neigung, jedem besonderen Interesse die Kraft des Strebens (in psychologischem Sinne) genommen; nebenher wohl mit befriedigt, werden derart eigentliche Privatinteressen darnach um so weniger eigenes Leben erhalten können, aus je mehr gleichgiltig nebeneinander geordneten Gedankenkreisen sich solche dann wieder erheben sollen. Mindestens wird immer das

mehr versteckte Interesse seiner Frische verlustig gehen, indem ihm nichts mehr übrig gelassen bleibt, seine eigene Kraft zu reizen und zu entfalten. Grössere Liebe für ein Gewisses würde auch verhältnismässig mehr Zeit erfordern für seine Betreibung als bei den vielen gleichmässig nebeneinander zu behandelnden, angeblich für jeden gleich wertvollen Gebieten verstattet werden kann, und so wird der Einzelne mit seinem natürlichen Spezial geradezu hineingestossen in das Meer der Gleichmässigkeit, welches alle einschliesst. Durch solches System wird das Individuum seiner eigenartigen Physiognomie entäussert, eine nur einigermassen natürliche Vorzüglichkeit muss verloren gehen. Gleichgiltigkeit, Unbefriedigtheit ist der persönliche Schaden, den der Mensch damit erlebt. Man klagt, dass unsere Zeit keine Charaktere, keine Originale mehr hervorbringt. Kann es anders sein?

Wir sind nun mit unserer allgemeinen Einleitung bereits hineingekommen in den Bereich des eigentlich Sachlichen. Von diesem eigentlichen Wertstück aller erzieherischen Einwirkung wird nun im weiteren noch des öfteren die Rede sein. Wir können daher hier abbrechen.

ZWEITES KAPITEL.

Erziehung und Unterricht.

I.

Der Lehrer soll Erzieher sein und zwar, indem er unterrichtet — in diesem Zusammenhange spricht man von einem „erziehenden Unterricht“ — und im übrigen auch, also indem er sich bewegt, gesellschaftlich, als Mensch.

Und die erzieherische ist die Hauptthätigkeit des Lehrers, der Unterricht ist nur ein Erziehungsmittel, das ist ein alter Satz. Damit wird der Lehrer in seinem Wirken neben Vater und Mutter gestellt und zwar in ganz gleiche Linie. Das heisst, wirklich gleich wird der Lehrer den Eltern in der Qualität seiner Wirkungsweise, unterschieden ist er von diesen nur — wenn wir so fortfahren wollen — durch die Quantität seines Einflusses.

Wenn nun mit dem Worte „erziehender Unterricht“ ein Hauptfundament aller Bildungsbestrebungen bezeichnet ist, so wäre es jedenfalls recht zeitgemäss, einmal zu untersuchen, wieweit gegenwärtig alle Bildungsanstalten, auch solche, die als höhere noch Zöglinge des gesetzlich sonst schulpflichtigen Alters haben, teils sich auf die Volksschule aufsetzen, thatsächlich auf jener Grundlage ruhen.

Es hat nun der Lehrer an den Schülern gewiss auch zu thun in einer Weise, die wir in gewissem Sinne „ausserordentlich“ nennen können, wozu er ex officio nicht gerade veranlasst ist, geschweige denn gar gezwungen werden dürfte. Wenn dem nicht so wäre, müsste eine gewisse Koordination des Lehrers neben die Eltern übrigens einen gar zu bescheidenen Wert und in praxi ein gar zu armseliges Ansehen haben.

Es lässt sich nun bald erweisen und wird weiterhin noch vollkommen ersichtlich werden, dass die erzieherische Wirkung des Lehrers hauptsächlich besteht in dem unmittelbaren Einfluss seiner Persönlichkeit. Und diese als Subjekt wirkt ebenso unabsichtlich, wie die Objekte unbewusst sich nach ihr gestalten.

Darin liegt aber bereits eine grosse Schranke für die wirklich erzieherische Thätigkeit des Lehrers. Denn neben dem, dass er den Anforderungen, welche die Moral und das Zeitalterlich-Konventionelle an seine Person stellen, entspreche, ist er gewiss nicht im stande, sich durch Lernen und Nachahmen auch anzueignen, was den bestrickenden Zauber und die elektrisierende, hinreissende Wirkung einer Persönlichkeit ausmacht, wenn er nicht von Natur aus mit diesem geheimnisvollen, unsagbaren Etwas als mit einer Gabe bedacht worden ist. Nicht jeder ist eben ein „geborener“ Lehrer. Die es nicht sind, thun ihre Pflicht, man wird sie nicht tadeln dürfen, geschweige massregeln können, wenn sie nicht sind wie einer, von dem J. J. Wagner sagt: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen, er braucht nicht zu dozieren und zu predigen, sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet.“

Den Beruf des Lehrers kann eben jeder erwählen, er wird bezahlt wie ein anderer, soweit ist er ein Geschäft, und wenn sich mancher in seinem Amte dann nach dem rein Persönlichen als wenig oder gar nicht geeignet erweist, weil er den Kindern unsympathisch oder gar widerlich ist, so giebt es gar kein Mittel, denselben zu entfernen; so unbequem er sein mag, muss er doch verwendet werden. Er kann ja immerhin ein ganz guter Lehrer als Unterrichtender sein, nur seiner erzieherischen Wirkung sind eben Schranken gesetzt.

Auch die zu erziehenden Kinder selbst aber bieten für eine wirkungsvolle Schulerziehung Schranken.

Mit dem 7. Jahre also werden die Kinder der Schule zugeführt. Bis zu dieser Zeit aber ist bereits viel, vielleicht gar die Hauptsache für die ganze Erziehung gethan.

Man thue nur einen Blick in die Familien-Stuben des

Volkslebens. In wenigen Sätzen lassen sich die wesentlichsten Erziehungstypen markieren, die man vorfindet.

Die meisten Kinder wachsen auf, wie Mutter Natur will, da die Eltern weder Verständnis, noch Kraft besitzen, auch nur einigen Einfluss auszuüben. Dazu kommt in sehr vielen solchen Fällen auch vollständige Gleichgiltigkeit für den Ausfall der Erziehungsresultate, besonders für die Gestaltung ihrer Kinder am inwendigen Menschen, am Ende aber in nicht wenigen geradezu eine systematische Unvernunft in Massnahmen auf dem Gebiete der Erziehung. Dass dergleichen Unzweckmässigkeit den betreffenden Erziehungsvorständen selbst unbewusst ist, ändert nichts an ihrer Bedeutung. Es vermag sich dann einige angeborene Güte vielleicht aufrecht zu erhalten, oder ebenfalls vererbte unvorteilhafte Eigenschaften bleiben nicht nur erhalten, sondern gewinnen noch an Umfang und Energie. Graf Artois (nachmaliger König Karl X.) sagt dazu: „So wie man uns erzogen hat, gebühret uns noch Dank, dass wir keine Tiger geworden sind.“

In anderen Familien herrscht das Räsonnement. Die Eltern wissen etwas von der Macht der Erziehung. Nun fehlt es denselben aber an der Kenntnis der Erziehungsgrundsätze nach ihrem Inhalte sowohl, wie an dem Geschick in der Handhabung der Formen, mittels welcher jene zu üben sind. Das charakteristische Merkmal solcher Erziehung ist beständiges Reden und Befehlen im allgemeinen, Loben, Tadeln, Salbadern, Nörgeln, Quängeln im besonderen. Die Kinder sind weniger konsequent als die des vorigen Typus, weniger bereits fertig in der Qualität nach einer bestimmten Seite hin, sondern noch sehr unentschieden für das Bessere oder Schlechtere, geschmeidiger, daher bildsamer, es werden sich aber bei ihnen für eine Erziehung zu Grundsätzlichkeit und Konsequenz grosse Schwierigkeiten bieten.

Zum geringsten Teile trifft man in den Familen an ebenso gutes Verständnis von der Erziehung, als festen Willen und Energie, dieselbe nach bestem Wissen und Gewissen zu handhaben. Die Kinder haben hier das glücklichste Los. Nach menschlichem Ermessen müssten gute Bildung und ein gesegnetes Leben ihr Teil sein.

Je nachdem nun in den ersten sechs Lebensjahren die Erziehung nach einer von den drei Seiten hin beschaffen war, wird die Schule — gelinde gesagt — nicht alles auszugleichen und gut zu machen im stande sein, was not thut. Die Grundlage ist gegeben und bleibt nur gar zu vielfach entscheidend. Man lasse sich von einer schönen Theorie nicht täuschen, sondern prüfe die Resultate in der Praxis.

II.

Zunächst erwarte man nicht das Heil von der Wirkung der Unterrichtsstoffe an sich.

Es war wohl notwendig, dass alle diese auf ihre verschiedenen Bildungswerte hin geprüft wurden; das muss übrigens in jedem Zeitalter wiederholt geschehen, und gerade für unsere Gegenwart wäre wieder einmal eine recht scharfe solche Prüfung an der Zeit. Aber mit welcher Raffiniertheit man immer jeden Unterrichtsgegenstand zergliedert und die einzelnen Teile wieder zerkleinert hat, um mit Hilfe einiger philosophischer Argumentationen die erzieherischen Elemente daraus abzudestillieren, das geht entschieden zu weit. Es ist dies aber ein Stück jener Krämerpädagogik, die unsere Zeit zu beherrschen begonnen hat. Da muss jedes Fach und aus diesem jedes einzelne Kapitel und Thema so bearbeitet werden, dass immer auch die ästhetische, ethische und religiöse, mit einem Worte die erzieherische Bedeutung desselben voll und ganz zur Geltung kommt. Das ist ja ganz gut, wenn eine solche augenscheinlich vorhanden ist, ganz und gar aber zu verwerfen, wenn es künstlicher Zustutzung und weiten Ausholens bedarf, was man sonst nennt „mit Haaren herbeiziehen“.

Zunächst ist der Stoff da und muss, wie er sich selbst uns ganz objektiv nur präsentiert, einmal gelernt werden um seiner selbst willen, weiter um der Beziehungen und seiner Bedeutung willen für das grosse Ganze. Erst wenn derselbe in dieser Weise verarbeitet und gesichert ist, kann es sich darum handeln, aus solchem für das Gedeihen des inwendigen Menschen anzulegen, was er hierfür thatsächlieh zu bieten vermag. Diesen Gedankengang hat man vielfach vergessen, er wird aber nicht ungestraft

missachtet. Wir müssten sagen, man sehe nur die Resultate unserer vielen Mühen an den „halbwüchsigen" und dann auch an den erwachsenen Menschen. Es ist gut, wenn wir beobachten, dass sie den allgemeinsten Forderungen der reinen Vernunft genügen, wie sie als höchstes Geschenk des Schöpfers den Menschen als Auszeichnung vor allen anderen Lebewesen gegeben wurde; es ist noch besser, wenn sie dann auch noch die Gebote unserer spezifisch christlichen Moral befolgen. Dass aber eine von uns erzogene Generation den Differenzierungen und Spezialisierungen gemäss lebte, in welchen an den einzelnen Gliedern die Erziehungs- und Unterrichtslehre geübt wurde, das suchen wir gewiss vergebens. Das ist auch gar nicht möglich, und es ist eben ein Fehler der Erzieherungstheorie, dass ihre Systeme und Ausführungen meist gemacht sind für eine Welt, die es gar nicht giebt, nie gegeben hat und nie geben wird, nicht oder weniger aber für diejenige, in der wir leben. Das fühlt jeder, der Erziehungslehre studiert, und das grosse Publikum ist nicht ohne Grund der Meinung, dass man immer von „Routiniers" als Erziehern mehr zu erwarten hat für das Gedeihen eines Einzelnen und das Heil der Gesamtheit, als von studierten Erziehern.

Zurückzukommen auf die Wirkung des Unterrichtsstoffes als Erziehungsmittel, wollen wir uns nur nicht darüber täuschen, dass derselbe zunächst an den Schülern vorübergeht, wie die Bilder in einem Zyklorama und wir froh sein dürfen, wenn er verstanden und manches davon auch gemerkt wird. Selbst die Bearbeitung des Faches für Religion und Moral unterliegt der Kritik dieses Zusammenhanges.

Zu Gunsten seiner Wertschätzung wird das gesagt. Erst muss der hierher gehörige Stoff als objektive Thatsache und Wahrheit gelehrt werden — das ist das Wissen. Sodann muss die Beziehung desselben zu allem übrigen Wissen und dem ganzen Leben gewonnen werden, und zwar in seiner alle Gegensätze ausgleichenden und das ganze Sein beherrschenden Stellung — damit wenden wir uns an das Gefühl. Und ganz zuletzt müssen wir versuchen, den Einzelnen auch zu gewinnen für eine Stellungnahme zu den Thatsachen und Wahrheiten in der Welt des Geistes, der

Religion insbesondere — das ist die Richtung auf den Willen. In der natürlichen Aufeinanderfolge dieser Momente wird unsere Arbeit erschwert und werden die Erfolge unsicher. Beachten wir doch, dass wir Lehrer selbst unvollkommene, schwache Menschen sind: „Wollen habe ich wohl, aber vollbringen das Gute finde ich nicht."

Dazu wissen die Kinder vom ersten Tage an, da sie in die Schule gehen, dass sie in derselben etwas lernen sollen; dass sie gleichzeitig erzogen würden, das wird ihnen nur insoweit deutlich, als sie empfinden, beziehentlich bald in das Bewusstsein gebracht bekommen, wie zu einem gedeihlichen Lernen notwendig sind: Ruhe, Ordnung, Gehorsam, Aufmerksamkeit, Fleiss, und dass der Lehrer das Recht haben müsse, die zu strafen, welche diesen Geboten nicht nachkommen. Was der Lehrer im übrigen wirklich Positives an ihnen thut, besonders in Form von Ausbeutungen der Unterrichtsstoffe für diesen Zweck, wird immer, wenn es nicht auf eine künstlerisch geschickte Weise geschieht, sofort gefühlt als Ausfluss einer Absicht, die nicht ursprünglich in ihm lag, sondern die ihm von anderen Seiten her auferlegt ist (von den gesetzlichen Anforderungen an sein Amt, von der theoretischen Wissenschaft). Ja thäte dies auch der Lehrer aus wahrhaftigem eigenen Interesse für seine Schüler und ihr künftiges Wohlergehen zuerst und allein, so werden sie das nie glauben oder nur wenige, sondern sie werden sich des Gedankens nicht erwehren können, dass es der Lehrer thue, weil er muss. Sie wissen ja gar zu gut, dass derselbe für seine Arbeitsleistung bezahlt wird wie ein anderer Mensch. Auf solche Weise geht gewiss ein Teil der Wirkung einer erzieherischen Thätigkeit in der Schule verloren, die wir uns doch versprechen.

Denken wir uns wohl durchgehends die Kraft der Kinder und das Verständnis auf den je verschiedenen Stufen zu gross — man prüfe unsere modernen Lehrpläne ehrlich! — so trauen wir ihnen auch viel zu viel Sympathie für die ihnen gebotenen Stoffe zu; auf schon verhältnismässig frühzeitige Energie für freie Entschliessung zu Abscheu oder Nacheiferung kann gewiss auch nur in einzelnen Fällen gerechnet werden. Das sind immer nur

wenige bevorzugte Geister, die einmal das Salz der Erde mit zu sein berufen sind.

Kinder sind Kinder. Die fühlen kindlich — das Nächstliegende, unmittelbar an sie Herantretende und sie selbst Berührende, und das nicht immer lange; die reden kindlich — Worte, die sie eigentlich auch nur nachreden, was sie müssen, denn sie kennen ja die Welt gar nicht und leben nicht in derselben, über die man mit ihnen spricht; und die handeln kindlich — gleichgiltig, denn als Kinder leben sie der Gegenwart.

Um zu abschliessenden Sätzen über einen wahren, wirklichen Wert des Unterrichtstoffes an sich zu gelangen, müssen wir unsern Blick erweitern auf die höheren und höchsten Schulen hin. Hier wird des Unterrichtsstoffes immer mehr, seine Qualität eine edlere, die Lehr- und Lernarbeit um denselben immer schwerer. Jedenfalls müsste die erziehliche Bedeutsamkeit solches dann auch eine entsprechend progressiv steigende sein. Möchte sich dies auch in der Theorie nachweisen lassen, so bleibt doch in der Praxis der Zusammenhang genau derselbe, wie er bereits dargestellt wurde. Ja, dem kundigen Fachmann und verständigen Beobachter kann es nicht entgehen, wie gerade in den höheren Schulen der Unterrichtsstoff zunächst mit geschäftsmässiger Gleichgiltigkeit entgegen genommen wird. Ausser den Gründen hierfür, wie sie eben in der Natur der Sache liegen, sind in dem Falle noch einige andere zu verzeichnen, welche im Laufe der Zeit durch den Gebrauch erst wirksam geworden sind. So müssen wir es denn auch sagen, dass gerade in höheren Schulen die erzieherische Wirkung des Unterrichtsstoffes auf die zu erziehenden Objekte eine noch schwächere ist als in den Elementarschulen.

Wenn der hoffnungsvolle Sohn auf das Gymnasium gebracht wird, heisst es bereits von ihm, dass er einst Medizin, Jura, Theologie etc. studieren solle. Wenn sein vielleicht noch jüngerer Bruder auf die Realschule kommt, wird ihm bereits klar gemacht, dass er sich zunächst den „Berechtigungsschein“ zu erwerben habe, dann brauche er nur 1 Jahr als „Freiwilliger“ zu dienen, und zuletzt könne er noch alles werden, so z. B. Postdirektor.

Wo solchen Kindern nicht von der Familie aus das Bewusstsein und der Stolz eines „höheren“ Schülers mitgegeben wurde, hilft bald die blaue oder rote Mütze dazu.

Vollständige Neuheit vieler Unterrichtsstoffe, grössere Schwierigkeit im Verstehen, verblüffende Sprödigkeit für das Festhalten derselben, zu alle diesem möglicherweise noch kommende unzweckmässige Lehrmethoden, das heisst besonders in Lehrformen und -veranstaltungen machen, dass der Schüler gar nicht anders kann als fühlen und glauben, der Unterrichtsstoff sei eine gewisse Sache, die ihm der Lehrer pflichtschuldigst zu eigen zu machen habe, und von der er seinerzeit werde möglichst viel besitzen, das heisst also wissen sollen. Dass einem grossen Prozentsatz aller Schüler der Unterrichtsstoff nicht nur nicht in dieser Bedeutung blos bekannt wird, sondern dass er ihnen sogar etwas sehr Schlimmes ist, wollen wir nur nebenher erwähnen.

Unsere Kinder und Söhne und Töchter lernen eben vielzusehr mit dem eigenen Bewusstsein vom Lernen selbst und besonders mit einem Bewusstsein aller Absichten und letzten Zwecke, welche dadurch erreicht werden sollen. Auf diese Weise wird aber alles verdorben, was wir mit dem Lernen des Unterrichtsstoffes für das spätere Fortkommen des Einzelnen in der äussern Welt mit demselben (Unterrichtsstoff) für seinen inwendigen Menschen und sein höheres und letztes Ziel anstreben und erreichen möchten. Die Schule und die Lehrer tragen glücklicherweise an Misserfolgen in diesem Zusammenhang so gut wie keine Schuld.

Hier stehen wir wieder einmal vor den verderblichen und unausbleiblichen Folgen einer Unvernunft in der häuslichen Erziehung, wie sie leider gegenwärtig nur gar zu häufig beobachtet werden kann. Als ganz natürlich sich ergebende Konsequenz dürfen wir es nur erklären, wenn die Lehrer auch je mehr und mehr gleichgiltig werden für ihren Erzieherberuf, der ihnen wohl eine Stelle neben dem Erzieher im Hause einräumt und es ihnen auferlegt, die Pflichten mit diesem zu theilen, der ihnen aber durch Unvernunft und Unverstand im allgemeinen, Gleichgiltigkeit und Rücksichtslosigkeit im besonderen von Seiten der Erziehung

des Hauses nur gar zu vielfach verleidet wird. Legen wir uns einmal die Frage vor: Von welchem Zeitpunkt an halten die Eltern, namentlich also in den Kreisen, aus denen die höheren Schulen ihre Zöglinge bekommen, ihre Kinder, als wenn diese bereits Erzogene, also Erwachsene wären? Und da soll sich der Lehrer hinstellen und — beachten wir, mit seinen Unterrichtsstoffen, von denen wir ja immer noch reden — viel Erziehung wirken! Wenn von solchem aus noch guter Samen Raum finden soll, ist längst das Feld nicht mehr leer und rein, hat längst der Pädagog von Fach sein Recht verloren.

Es soll damit nicht alle erzieherische Wirkung von seiten der Schule als unmöglich bezeichnet werden; woher wir solche denn doch zu erwarten haben, wird im folgenden noch zur Betrachtung kommen.

Da nun der Unterricht aber ganz eigens des Lehrers Werk ist, dürfen wir ihn auch nicht von aller Schuld freisprechen, wenn er mit seinen Unterichtsstoffen faktisch weit weniger rein erziehlich zu wirken vermag, als hingegen von der erziehungstheoretischen Wissenschaft gelehrt wird, dass dies möglich und gefordert, dass es notwendig sei. Jedenfalls wird in unseren Tagen — und damit war es allerdings noch niemals besser, wohl aber noch schlechter — der Unterricht zuerst so erteilt, dass für die Lernenden alle ihre Zeit der Zukunft aufgeopfert wird — so soll es nicht sein! — nicht aber dass zuvörderst oder zugleich jeder Augenblick seine Befriedigung in sich selber trage — so soll es sein! Gestalten wir daraus eine Forderung, so muss dieselbe als von ungeheurer Wichtigkeit bezeichnet werden. Wo nicht nach ihr gehandelt wird, sind die Kinder geradezu *gezwungen*, eine Stellung dem Unterrichtsstoff gegenüber zu beobachten, wie sie eben gekennzeichnet wurde. Nicht erleben die Schüler den Unterricht als etwas in das Leben, in den gegenwärtigen Tag einfach Hineingehöriges, nicht geht ihnen die Schule mit allen ihren Unterrichtsveranstaltungen als etwas wie anderes Gewöhnliches in den Gedankenlauf ein. Sie haben vielmehr gewiss immer nur die Ueberzeugung und das Gefühl, dass ihr Leben mit seinen natürlichsten Äusserungen und die Schule

zweierlei seien. Aller Unterricht wird ja Ausblicke auf die Zukunft thun müssen und die letzten Zwecke auch in dieser haben, aber wir dürfen den Moment sicher niemals ganz der Zukunft aufopfern. Soweit das doch geschieht, ist es eigentlich sehr unnatürlich, und die meisten Ungereimtheiten und Missverhältnisse in den Bildungszuständen der Gegenwart haben darin ihren tiefsten Grund. Viel zu wenig ist das aber bekannt, und auch die pädagogische Theorie ist es uns bisher schuldig geblieben, mit Nachdruck gerade diesbezügliche Forderungen*) zu stellen. Im einzelnen auszuführen, wie der Unterricht einzurichten sei mit Beobachtung solcher Forderung von der Befriedigung des Moments und der Verwerfung einer gänzlichen Aufopferung desselben für die Zukunft, das gehört teils in die spezielle Methodik, weswegen hier nicht weiter darauf eingegangen werden kann, teils liegt es mit in dem Bereich des alten Satzes: non scholae sed vitae discimus — und soweit müsste die Sache bekannt sein, teils wird es sich endlich bei den folgenden Erörterungen auch noch ergeben. Dieser Satz müsste eigentlich zum Fundamentalsatz aller Pädagogik erhoben werden, aus welchem heraus dann die besonderen Sätze aller Didaktik und Methodik zu gewinnen wären, dann möchte es wohl einst besser stehen um die Bildung des Volkes, hauptsächlich um die Befriedigung des Einzelnen hierin. Ein gutes Stück freilich von der Wahrheit des Satzes für seine Erfüllung muss man als Pädagog lebendig fühlen können, wie es mit allem ist, was als bestes in seiner Art irgendwo zu thun wäre. Auch hier heisst es: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen.“ Wohin denn das beste Stück bei der praktischen Anwendung zu verweisen sei, soll weiterhin noch ersichtlich werden.

Indem wir nun nach einigen allgemeinen Bemerkungen über die Bedeutung des Unterrichtsstoffes für Erziehung zu besonderen positiven Sätzen zu gelangen suchen, muss hauptsächlich beachtet und für alles Folgende festgehalten werden, dass die Schulerziehung nicht eine Sache für sich sei, die betrieben

*) Am entschiedensten und klarsten finden wir eine solche ausgesprochen von Schleiermacher, der indessen auch bei den allgemeinsten Fassungen stehen bleibt.

werde neben der Lehrthätigkeit her, ob auch dann absichtlich systematisch oder gelegentlich, je nach Bedarf und jeweiliger Aufgelegtheit dazu, sondern dass sie selbst ein Prinzip sei, von dem alles, was die Kinder in der Schule erfahren und was mit ihnen geschieht, eigentümlich modifiziert und beherrscht wird. Es liegt eigentlich ganz in der Natur der Sache begründet, dass es so sein müsse, denn die Kinder und auch ältere Schüler dann sind zunächst Unmündige, für die es wohl bis zu ihrer Selbständigkeit nur das giebt, dass sie erzogen werden. Alle nur erdenklichen besonderen Zwecke und Ziele des Einzelnen sind hier inbegriffen. Dabei aber und während dem laufen eben diese Kinder auch einmal mit durch das Institut, welches wir Schule nennen, durch eine niedere oder höhere, kürzere oder längere Zeit. Diese nimmt nun im Einverständnis mit der ganzen Lebensgemeinschaft und dann im Auftrage derselben teil an der Lösung der allgemeinen Aufgabe — so ist ihre Thätigkeit ein wirkliches Stück des Ganzen einer beabsichtigten Erziehung —, dann aber ist sie auch veranlasst, eigens für ihren besonderen Zweck selbst die Kinder zu halten und zu ziehen nach einem gewissen System, so lange sie in ihrer Gewalt sind, damit ihre vorhin genannte pflichtmässige Hauptarbeit um so ungestörter und erfolgreicher von statten gehen könne. Was sie übrigens mit diesem ihrem Selbstzweck wirklich erreicht und sich nützt, kommt den Kindern wieder mit zu gute für die Erreichung des höheren, des Gesamtzieles. Es ist ähnlich wie bei dem Militär. Abgesehen von seiner technischen Ausbildung muss da der junge Mann tausenderlei thun, teilweise erst lernen und üben, was er nur braucht, eben weil er Soldat ist, was allen erspart bleibt, die es nicht gewesen sind. Gleichwohl wird vieles davon, wenn nicht alles, noch wirken, ihm wertvoll und nützlich sein für sein späteres Privatleben, bis in sein höchstes Greisenalter teilweise vielleicht.

Steht also die Schule augenscheinlich im Dienste der grossen Lebensgemeinschaft mit der Aufgabe einer Mitwirkung an der Erziehung der Unmündigen, so ist es ferner ebenso ohne weiteres ersichtlich, dass ihr wesentlich spezifisches Element der

Unterricht sei. Die Stellung dieses gegenüber der grossen Aufgabe der Erziehung überhaupt ergiebt sich von selbst mit der Bezeichnung als eines Erziehungsmittels. Für allen Unterricht sind wichtig der Unterrichtsstoff und die Unterrichtsmethode. Musste sich uns aber, namentlich mit Rücksicht auf die allgemeinen modernen Lebensverhältnisse eine Wirkung des ersteren an sich für das rein Erziehliche als von starken Schranken gehemmt erweisen, so bleibt noch übrig, die Bedeutung desselben nach seiner eigenen materiellen Innerlichkeit für den Erziehungszweck als grosses Ganzes zu erörtern und ihn so zu der ihm hierfür wirklich eigentümlichen Wertschätzung gelangen zu lassen.

Je nach den Verschiedenheiten in den geistigen Anlagen und äusseren Mitteln, der sozialen Stellung, auch in eigenen Wünschen und Willensäusserungen sind die Menschen untereinander ja sehr verschieden. Die Unterschiede werden bleiben, wie sie auf rein natürlicher Grundlage beruhen, und wie es die geschichtliche Entwickelung bestätigt hat. Nun erwächst aber der Erziehung die schwere Aufgabe, bei aller Unterschiedlichkeit der vielen Menschen jeden einzelnen doch zu einem Ziele zu führen, das ihn befriedigen kann, ja muss. Dem entsprechend haben im Laufe der Zeiten unsere Bildungsanstalten eine Gliederung erfahren, deren gegenwärtiger Bestand uns viel Anerkennung, ja Staunen abnötigen muss. Welch reichhaltige Skala von Schul- und Erziehungsanstalten von einer einklassigen Volksschule bis zur alma mater! Und doch, welch wunderbarer Zusammenhang wieder, ebenso natürlich allerdings, wie befriedigend und tröstlich. Wie mannigfaltig der Auf- und Ausbau unserer Bildungsstätten für die zu erziehende unmündige Generation sich gestaltet hat, ihr wirkliches Hauptgeschäft bleibt doch eines und dasselbe, welches eben ist die Erziehung, beziehentlich die Mitwirkung an derselben, und im letzten, allgemeinsten Ziel erst kommen sie alle zusammen, in dem, was rein menschlich ist, was ja doch das wirklich Gleiche an allen Menschen ist.

III.

Am einfachsten ist zu sagen, aller Erziehung letzter Zweck besteht darin, dem werdenden Menschen eine Weltanschauung zu verschaffen. Da es deren mehrere giebt, so wäre selbstverständlich dazu die als am allgemeinsten und besten anerkannte zu wählen, denn es würde dann jedenfalls zugleich die sein, welche am meisten Befriedigung gewähren könnte. Mit dem Besitz einer Weltanschauung steht und fällt für einen Menschen auch eine Bildung. Es ist klar, dass hierfür nun der Unterricht eine sehr grosse Bedeutung hat. Und zwar beruht dieselbe darin, dass durch einen solchen dem Menschen innerlich klar und ihm demnach fest eingeprägt wird, wie die Welt beschaffen sei, in welche er sich gestellt findet, dass ihm zweitens gezeigt wird, wie er, bereits während der Zeit seiner Unmündigkeit, dann aber hauptsächlich als freie Persönlichkeit, diese Welt auf sich wirken lassen müsse, dazu aber auch, wie er sich ihr gegenüber aktuell zu verhalten habe bei den verschiedenartigsten, denkbar möglichen Einwirkungen, welche dieselbe Welt jemals auf ihn machen werde. Damit bewegen wir uns augenscheinlich zunächst in der Sphäre des Unterrichtens, und daraus folgt es auch bereits, dass die Schule in erster Linie Unterrichtsanstalt ist. Dass darnach an dem Unterrichtsmaterial der Geist im ganzen sich mit bilden, stärken und entwickeln könne für die Lösung der allgemeineren Aufgabe leuchtet auch ohne weiteres ein. Um dann in solchem Sinne geistig stark und kräftig zu sein, bedarf es eben nicht gerade grosser gelehrter Studien, und vor allem die schönsten menschlichen Tugenden: Frömmigkeit, Rechtssinn und Wahrhaftigkeit, Zufriedenheit, selbstlose Liebe und innerste Freudigkeit sind auch weder an irdischen, noch an geistigen Reichtum geknüpft. Wenn nun aber auch für die Gewinnung und Befestigung dieser Tugenden der Unterricht an sich und speziell das Stoffliche desselben geeignet bearbeitet und ausgenutzt werden kann, so darf doch eine wirklich durchgreifende erzieherische Wirkung deswegen von daher umsoweniger erwartet werden, als aller Unterricht von vorn herein für die Menge, eine grössere oder kleinere, eingerichtet wird, alle

Massnahmen eigentlicher Erziehung aber, gemäss der unbestimmbar verschieden gearteten Individuen, stets auch nur immer auf eines berechnet und auf eines angewendet werden können. Neben dem, dass die Schule lehrt, wie die Welt und das Leben sei und wie sich der Zögling in jedem besonderen Falle denselben gegenüber am besten (vorteilhaftesten) zu verhalten habe, kann sie unmöglich auch bei ihren Unterweisungen hinsichtlich des Stoffes zugleich Rücksicht nehmen auf alle die jeweiligen differentia specifica, die sich innerhalb der ihr untergebenen Zöglinge vorfinden, möchten sie an sich von vorteilhafter, nachteiliger Bedeutung für ihre Träger sein oder auch gleichgiltig lassen, denn einmal ist die Schule nicht in der Lage, solche alle zu kennen, dann hätte sie auch nicht die Zeit zu ausreichender Berücksichtigung.

Abermals berühren wir das wesentliche Merkmal wirklich erzieherischer Praxis, welches im Individualisieren besteht. Si duo faciunt idem, non est idem. Für den Unterricht freilich ist das stets nur beziehungsweise möglich, zum Glück auch nur ebenso notwendig. Wenn wir beispielsweise auf einer gewissen Stufe — und meistens geschieht es ja auch auf einer zu frühen — im Bereich des unbegrenzten Zahlenraumes mit sehr vielstelligen Zahlen rechnen, und es versteht ein Teil der Schüler höchstens die Operationen in dem Zahlenraum bis 100 oder 1000 richtig; oder wenn wir uns abmühen, die Passatwinde begreiflich zu machen, und die Kinder wissen in ihrer Heimat die Himmelsgegenden nicht; oder wenn wir mit ihnen geschichtsphilosophische Abstraktionen anstellen, und sie wissen nicht derartiges, wie, dass Karl der Grosse später und wo anders gelebt hat als Alexander der Grosse, oder wenn wir Pflanzensysteme lernen lassen und Pflanzenanatomie und Pflanzenphysiologie beginnen, und unsere angehenden Gelehrten wissen nicht, dass das Gras auch blüht und dass die Graupen aus Weizen gemacht werden, so ist das alles nicht sehr schlimm. Aber, wenn wir von der Wahrheitsliebe handeln und die Kinder dafür erwärmen und gewinnen wollen, so genügt ein halbes Verständnis davon nicht, derart etwa, dass die Kinder immer noch das Gefühl behalten, mit „kleinen Lügen“ sei es nicht so ängstlich, und dementsprechend handeln. Oder wenn wir die

Schüler über den Gehorsam unterrichten und sie an einen solchen gewöhnen wollen, da ist es nicht genug, wenn wir sie bis zu einem Gehorchen bringen auf mehrmaliges Befehlen, eindringliches Vorstellen mit Gründen, auf mancherlei Bedingungen und Konzessionen, welche den Kindern erfüllt und eingeräumt werden müssten.

Hiermit stossen wir auf einen Zusammenhang, aus dem wir einen prinzipiellen Unterschied zwischen Unterricht und Erziehung feststellen zu können meinen. Für allen Unterricht heisst eine der ersten didaktischen Grundregeln: Der Lehrer soll sich stets mit relativen Resultaten begnügen. Für die Erziehung ist hingegen immer nur die absolute Richtigkeit und Vollständigkeit der einmal beabsichtigten Resultate gut genug. Hier giebt es nicht viel oder eigentlich gar keine Grade der Befriedigung, da kann es sich nur handeln um ein Entweder — Oder. Hier heisst es, wie Luther sagt, ist die Glocke an einem Orte geborsten, dann taugt sie überhaupt nicht mehr. Von dem, was den Kindern an Unterrichtsstoffen geboten worden ist, werden niemals zwei gerade dasselbe behalten und gleich gut in ihrem Geiste verarbeitet haben, und darauf kommt eigentlich auch nur sehr wenig an; in dem aber, was die Erziehung an denselben Kindern hat thun wollen, möchten sie am Ende alle gleich sein, nämlich gut, das heisst voll befriedigend, und wenn sie nicht so geworden sind, dann sind sie eben gleich nicht gut, und das ist allemal schon sehr schlimm. In welchem Grade sie nachher als schlecht geartet sich erweisen, dafür giebt es auch nur wieder ein Entweder — Oder. Entweder das Verhalten solcher, welche die Erziehungsmühen nicht mit guten Resultaten lohnten, ist, wenn auch anstoss- und ärgernisgebend, widerwärtig, doch noch erträglich, oder aber Spitäler, Irrenanstalten, Gefängnisse und Zuchthäuser werden einst die Stätten sein, wo ihre Fehlerhaftigkeit einer letzten Korrektur unterworfen wird. Sehr richtig ist es diesem Zusammenhange gemäss, bei Zensurerteilungen wohl einen Unterschied zu machen in Auffassung und Bezeichnungen der Grade einesteils für das Gebiet der Kenntnisse und Fertigkeiten und dann für die Tugenden, deren schulmässige Behandlung sowohl, wie dann auch persönliche Aneignung dem Arbeitsfeld

der eigentlichen Erziehung angehören, die Tugenden der Sittlichkeit und des Fleisses.[1]

Wir kommen nun zurück auf den Unterricht, von dem wir ausgingen, und suchen zu einem zusammenfassenden Resultate über seine erziehliche Wirkung zu gelangen. Es wird durch denselben der Mensch also aufgeklärt über die Thatsächlichkeit seines Lebens und seiner Welt, in welcher er lebt; sollen wir aber selbst mit dem Unterricht in der Schule bei dem rein Stofflichen nicht stehen bleiben, sondern ihn vielmehr auffassen und betreiben nach den Beziehungen unseres geistigen Lebens zu dem grossen Ganzen, so muss wohl sein Ergebnis zugleich eine Summe von Ideen, Gemütserregungen und selbst Willensrichtungen sein. Nun hat aber die Schule nicht die Sicherheit, erstens immer eine ganz gewisse Summe solcher Momente zu gewinnen, zweitens ist sie nicht in der Lage, ihre Zöglinge auch in solchen zu üben, wodurch ja erst ein wirklich fester Besitz derselben geschaffen werden kann. Mag darum auch der Unterricht erziehlich wirken können, es ist aber eben seine Wirkung zu sehr nur eine mittelbare, als dass die Schule jemals für Erfolge darin zu garantieren vermöchte, obzwar sie wohl von der theoretischen Wissenschaft als zu erwartende hingestellt werden. Somit fällt wenigstens von der Schule beziehungsweise eine Verantwortlichkeit für Misserfolge auf diesem Gebiete fort.

Es müsste bis jetzt klar geworden sein, wie mannigfaltig immer die Aufgaben sind, welche dem Unterricht zukommen. Nicht jeder Unterricht aber wird dieselben, von den einfachsten bis zu den höchsten lösen können. Der Arten zu unterrichten sind viele; jederzeit ist das Interesse der Menschen für guten und besten Unterricht ein sehr lebhaftes gewesen; riesige Arbeit ist, wie schon gesagt wurde, im Laufe der Zeiten aufgewendet worden für einen solchen; es ist auch ohne Streit und Kampf dabei nicht abgegangen. Noch sind wir nicht an einem allgemein befriedigenden Ziele angelangt; noch können wir Praktiker vom grossen Publikum und von ingeniösen Leitern des Volkes hören, in der allgemeinen Tagespresse lesen, dass die Aufgabe der heutigen Schule doch noch nicht völlig klar gelegt sei und gelöst erst recht noch nicht werde. Die theoretische Wissen-

schaft wird sich immer und immer wieder mit solchen Stimmen auseinanderzusetzen haben, damit wir dann mit unserer Praxis in der Schule besser und besser den Anforderungen genügen können, welche das Leben an dieselbe stellt, denn es heisst nicht umsonst der oberste Grundsatz aller Schularbeit : . . . . vitae discimus.

Ja nicht wollen wir uns mit der Schule dem grossen Volks- und Lebensganzen gegenüber in einen Gegensatz stellen, da doch unser natürliches Verhältnis in und zu demselben den Charakter des Dienens trägt. Ganz und gar nicht wollen wir in Hinsicht irgend etwas Neuen von vorn herein alles abweisen aus Gründen der Festigkeit und Unveränderlichkeit der gegenwärtigen Organisation des Institutes, besonders aus dem Grunde des Vollseins seines Rahmens bezüglich des Stoffes wie ein gedrückt und gerüttelt Mass. In demselben Sinne, in welchem der Volks- und Menschtumsgedanke einer Entwickelung, stetig zum Vollkommeneren, Besseren hin fortschreitend, entgegen geht, wird auch die Schule immer mit fortschreiten müssen. Stillstand ist Rückgang — überall.

DRITTES KAPITEL.

Zucht.

I. Allgemeines.

Ein Einblick in die Geschichte des Schulwesens, besonders der Entstehung der Schule, gewährt auch einigen Anhalt für die Lösung der Frage nach ihren wesentlichsten Thätigkeiten und Aufgaben. In Aegypten erhielten die vornehmen Priestersöhne in den Tempeln Unterweisungen; in Griechenland bildeten lernbegierige Jünglinge und Männer freie Vereine, die sich dann um einen bedeutenden Mann sammelten; bei den Juden haben wir die sogenannten Prophetenschulen, die sich am ehesten mit den griechischen Philosophenschulen vergleichen lassen. Dann griff bei den Hellenen das Bildungsbedürfnis über einen so engen Rahmen hinaus, um nämlich für eine Mehrheit von Wissenschaften und Künsten Pflanzstätten zu haben, an denen jeder freie Grieche teilnehmen konnte. Als dann in Rom der wichtige Schritt gethan wurde, die Schule förmlich in den Staatsorganismus einzufügen, waren die als erste gegründeten Lehrstellen solche für Lehrer in der Grammatik und Rhetorik. Daraus wird das einer Schule wirklich wesentliche Merkmal unzweideutig erkannt. Dazu ist bemerkenswert, dass dieselben drei Phasen, die der Schulbegriff im Altertum durchlief, auch in der christlichen Zeitfolge nach einander zum Vorschein gekommen sind.

Nur wenig Geschichtskenntnis also, dazu auch sehr wenig eigenes Nachdenken gehört dazu, dass man finde, aus welchem Bedürfnis die Schule entstanden ist, nämlich aus dem eines Unterrichts. Wenn sich ein solcher auch sehr früh bereits

wird erstreckt haben auf das, was einem anständigen, rechtschaffenen Menschen und zu gottgefälligem Lebenswandel nötig sei, damit also das Gebiet der Erziehung betrat, so ist er aber doch als solcher immer eine Sache für sich gewesen.

Übrigens muss bemerkt werden, dass, wie die erste und vorwiegende Bedeutung der Schule im Unterricht liegt, auch die einzelnen Gattungen von Schulen sich nicht nach verschiedenen Erziehungszwecken, sondern nach den verschiedenen Inhalten und Graden des Unterrichts, nach den mannigfachen Zweigen und dem weiteren oder engeren Umfang der sachlich-technischen Bildung gliedern. Nachdem erst die Menschen sich in immer grösserer Zahl ausgebreitet hatten, da sie sich ihrer Bestimmung, Herr über die Natur zu sein, mehr und besser bewusst wurden; nachdem mit dem fortgesetzt klarer werdenden und höheren Ziele das Leben und seine Äusserungen mannigfaltiger, ernster und wertvoller, dazu freilich auch ängstlicher geworden war: Darnach erst haben die Schulen ein ihnen nun jetzt eigentümliches tieferes Gepräge bekommen, womit wir eben meinen den Anteil an der allgemeinen Erziehungsaufgabe. Beachten wir aber, auch dieses tiefere Gepräge haben sie zunächst selbst in sich ausgestaltet, nicht ist es ihnen von aussen aufgenötigt worden wie ja die Thätigkeit des Unterrichts.

So werden auch die Schullehrer jener zweitgewordenen Aufgabe vorerst nur nachkommen, soweit sie wollen; wenn sie auch sollen, so werden sie doch niemals müssen, denn selbst wenn sie wollen, fragt es sich doch allemal, ob sie auch können oder nicht, aus Gründen eigener persönlicher Unvermögendheit oder ihnen entgegen arbeitender Einflüsse von seiten offenbarer völliger Verkehrtheit und Verderbtheit der häuslichen Erziehung oder von seiten „verborgener Miterzieher.“ Ein Lehrer, der nicht gut unterrichtet, kann gemassregelt oder entfernt werden, nicht einer, der schlecht erzieht. Lässt sich doch auch seine Thätigkeit nach dieser letzteren Seite hin kaum genügend kontrollieren. Wenn sich doch die Schule im grossen Ganzen immer recht bewusst wäre, wie sie sich rückversichert halten könne, und wenn sie doch niemals anstehen möchte, die Argumentationen ihrer Rück-

versicherung offenkundig zu machen und sich damit als unverletzlich hinzustellen, wann jemals von ihr selbst Misserfolge bei ihrem erziehlichen Wirken zu verzeichnen sind, und wann vor allem im gemeinschaftlichen Leben Übelstände und Schäden bemerkbar werden, die als aus schlechten Erziehungsresultaten sich aufbauende bezeichnet werden müssen.

Nachdem die Schule auf Vereinbarung mit jeweilig verschiedenen Faktoren die Aufgabe übernommen hatte, das unmündige Geschlecht zu lehren, was für dasselbe gut sein werde, nachdem sie aber vor allem ein grosser Apparat geworden war mit einer stets steigenden Zahl der daran Beteiligten, da war sie veranlasst, bei dem Streben nach möglichst vorteilhafter Leistung ihrer Lehrarbeit hauptsächlich Sorge zu tragen, dass verschiedenartigste Momente des Äusserlichen, welche zu ihr in Beziehung kommen mussten, der genügenden und besten Erfüllung ihrer Pflicht nicht hinderlich würden. So bildete sich von selbst das heraus, was wir nun Schulzucht, und zwar Schulzucht im engeren Sinne nennen, die allerdings auch gleich sehr bald systematisiert und methodisiert wurde.

Von einer Zucht im eigentlichsten und jedem Menschen geläufigen Sinne des Wortes aus, als, wie wir sie nun hinterdrein bezeichnen können, primitivster Form einer Mitwirkung an dem Erziehungsgeschäft im ganzen ist der Begriff der Schulzucht, entsprechend den Fortschritten, welche in dem Erziehungswesen, und zwar in Wissenschaft und Praxis thatsächlich zu verzeichnen sind, erweitert und ihr ein immer grösseres Feld zugewiesen worden. In demselben Zusammenhang soll nun auch hier weiter der Begriff der Schulzucht zu steigender Klarheit gelangen.

Bei der gebräuchlichen Scheidung einer positiven und negativen Thätigkeit derselben kommt nicht viel heraus, dieselbe hat wirklich nur den Wert eines Einteilungsgrundes, damit nur überhaupt einer da sei. Gewiss ist das früheste und lange nachher noch allgemeinste Stimmungsprinzip der Kinder bei allem, was sie thun, das des Gleichgiltigen. Was sie falsch machen, das geschieht zunächst in jedem Falle aus Unkenntnis. Abgesehen davon noch, dass ja die Grenzen zwischen den Gebieten des

Rechten und Unrechten, des Richtigen und Falschen höchst schwankende sind, nach den Momenten des Zeitalterlichen, National-Lokalen, Standesgemässen und zuletzt auch gar Familiär- und Persönlich-Individuellen immer und immer alteriert werden, macht der Mensch, so lange er nicht gewöhnt und dann unterrichtet wird, weder etwas recht noch falsch, und auch lange nach begonnener Erziehung und erhaltenem Unterricht darüber muss ja vieles, was die Kinder Unrechtes, Falsches thun, auf Unkenntnis zurückgeführt werden, weil nur gar zu vielfach, und das trifft namentlich die häusliche Erziehung seiten der Eltern selbst, der ganzen Thätigkeit das Beste fehlt, woraufhin einzig und allein eine beabsichtigte und gehoffte Wirkung erfolgen kann, das ist der Ernst bei der Sache. Nur als gutes Glück und Zufall kann es bezeichnet werden, wenn man ohne einen solchen bei der Erziehungsarbeit auch Erfolge hat, es sind auch immer nur Ausnahmefälle. Dass ein Kind es so und nicht anders zu machen, dies zu thun und jenes zu lassen habe, ist noch gar nichts gesagt, und von einfachen Anordnungen und Befehlen hierüber kann noch gar nichts erwartet werden, wenn den Kindern währenddem nicht zugleich und bei allem, was man mit ihnen erzieherisch nur zu thun und zu schaffen hat, das Gefühl der absoluten Richtigkeit, der unbedingten Notwendigkeit aller Massnahmen, die es selbst betreffen, in möglichster Intensität beigebracht, geradezu angeeignet wird, wie etwas anderes, was regelrecht zu lernen ist. Das wird und soll natürlich ganz unbewusst geschehen; das Gefühl, das aber bald zu sicherer Überzeugung wird, auch zur Überzeugung von grösstmöglicher Vorteilhaftigkeit jener Massnahmen, vor allem einer Erfüllung derselben, geht nebenher und wird den zu Erziehenden dann zu einem Stück unmittelbaren Bewusstseins werden.

Man könnte ein ganzes Heer von garstigen Untugenden und offenbaren Schlechtigkeiten aufstellen, welcher Kinder, kleinste schon und grössere, sich immerwährend schuldig machen, aber meistens geschehen sie im Sinne unserer Erörterung aus Unkenntnis. In den allermeisten Fällen entbehren eben die Kinder des Gefühls von dem Zusammenhang ihrer persönlichen Stellung zu den Erziehern

und von dem Verhältnis des Charakters ihrer werdenden, sich doch immer erst entwickelnden Natur zu den Idealen ihrer gleichzeitigen, bereits fertig gebildeten Vormünder und ihrer Nation und der ganzen Welt. Dass die Entwickelung der Unmündigen indessen nur gar zu streng und gerecht der Behandlung gemäss erfolgen wird, die sie erfuhren, und der Stellung dann, die sie dabei beobachten, ist aber wieder dasjenige, welches ihnen verhältnismässig sehr früh zum Bewusstsein kommt.

Wenn es dann auch dahin gekommen ist, dass die Kinder regieren und dominieren, ob zwar auch nicht de jure, aber de facto; wenn z. B. der Vater sagt: das bekommst du nicht! und das Kind die Situation viel besser überschaut, indem es sagt: ich bekomme es doch und — recht behält; und wenn am Ende der Vater mit Schlägen droht, der Sohn aber ebensoschnell Miene macht und die Hand erhebt gegen seinen anscheinenden Gebieter, ja sich irgendwie wehrt, wenn dieser wirklich einen lächerlichen Ernst zu machen versucht hatte: was liegt daran? Ist da wohl etwas nicht in seiner natürlichen Ordnung? Kann man dem Hoffnungsvollen Vorwürfe machen als einem schlechten, verworfenen Kinde, wenn es nie Gelegenheit hatte zu lernen, dass es anders sein könne und müsse, als wie es ist? Die Kinder wissen in dieser Beziehung ganz genau, wieweit sie gehen können, und man darf sich dann nicht mehr über einen so klaren Zusammenhang wundern. Und wenn der Sohn eben nach dem Vater schlägt, so ist das wohl etwas nach den allgemeinsten menschlichen Anschauungen und Rechtsbegriffen Schlechtes und Verwerfliches, aber er begeht damit nicht etwas, das man ihm für seine eigene Person als schlecht anrechnen müsste.

In demselben Zusammenhang erzählt wohl ein Seminardirektor in der Erziehungslehre seinen Schülern bei passenden Gelegenheiten aus seiner eigenen Seminarzeit und damit teilweise Stückchen, welche sich auf Mangel an Ernst und Energie ihrer Lehrer aufbauten. Er dürfte da auch hinzufügen: Wollen sie das auch versuchen, ich werde es ihnen nicht verdenken, wenn es ihnen gelingt. Neben vielem, was die Kinder als Böses und Schlechtes aus Unkenntnis thun, geschieht nun auch vieles solches unter dem

direkten Einfluss der Vererbung und des bösen Beispiels. Nicht selten gelangen ja Sünden und Thorheiten in einem späteren Gliede zu der Reife, dass sie vom Strafgesetzbuch geahndet werden müssen und können, wie schon im Schluss der Gebote steht, und zu vielem, was die Eltern dem Kinde verbieten, müsste das eigentlich sagen: Ihr (oder etwa ein anderer Erwachsener) macht es doch auch.

Aus alledem sollte ersichtlich geworden sein, dass die Kinder bei vielem was sie als Böses thun, vielmehr unter dem Banne zwingender Notwendigkeiten stehen, denen sie unbewusst folgen, wie es der natürliche Gang der Dinge sein muss, als dass es ihr eigener böser Wille sei, aus welchem Erscheinungen sittlicher Ungebundenheit hervorgehen. Selbst das weite Gebiet der Lüge ist mehr ein geradezu künstlich kultiviertes, als ein ursprünglich in seiner erschreckenden Üppigkeit vorhanden gewesenes, und zwar kultiviert durch Verkehrtheiten in der Behandlung der Kinder. Da wird bei Gelegenheit der innersten, kompliziertesten Seelenzustände die Kette der Ursächlichkeiten zu früh abgebrochen, der besondere Fall wird nicht genügend in das Verhältnis gebracht zwischen seiner Bedeutung nach allgemeinem Rechtsbegriff und seiner Erscheinung an einem Kinde oder durch ein solches; besonders aber der Druck des Bewusstseins zu leidender Strafe für ein Vergehen, das als etwas Böses sich herausstellen möchte, verdirbt meist alles.

Das ist eben auch so ein Kennzeichen schlechter, unverständiger Erziehung, als Hauptsatz aller Massnahmen an die Spitze zu stellen: Wenn du das oder jenes (als etwas Schlechtes) thust, bekommst du Strafe. Das ist sehr bequem, aber gewissenlos.

Nur in einem, leider auch sehr weiten Felde herrschen die Kinder so recht als souverain, folglich auch eigentlich verantwortlich, das ist im Leichtsinn. Derselbe ist an und für sich ein Fehler und wird immer wirken mit üblen, schlechten Resultaten; ja gerade die erschütterndsten, beklagenswertesten Erscheinungen und Thaten erweisen sich häufig als Folgen des gewöhnlichsten Leichtsinns, der eben nie mit erzieherischem Geschick bearbeitet worden ist.

Indem ich nun endlich abschliessend zurückkomme auf den Satz über das Verhältnis zwischen positiver und negativer Zucht,

glaube ich behaupten zu sollen, dass hier, ob zwar gerade viele Eltern und Erzieher kaum einen anderen Begriff vom Erziehen haben, als dass es im Verbieten bestehe, im Grunde die Thätigkeit des Erziehers immer nur eine solche sein kann, die gemeiniglich als positive bezeichnet wird, mit der Aufgabe und dem Ziele, Sinn und Willen des Zöglings für das Rechte und Gute zu gewinnen, sie geradezu dahinein zu gewöhnen, wie der Einzelne nach seinem ganzen geistigen Sein — gleich dem körperlichen ja auch — als eine Natur aus der Hand des Schöpfers hervorging, demselben das Rechte und Gute zu seiner zweiten Natur zu machen. Dürfen die Kinder niemals zu thun anfangen, was sie dann irgend einmal zu thun aufhören müssten, so erspart man ihnen die grosse Schwierigkeit des Verlernens und Ablegens dessen, was vielleicht schon zur halben Natur geworden war.

Es sei mir ferne, mich mit der Lehre von einer Erbsünde prinzipiell in Gegensatz stellen zu wollen. Gewiss muss der Erzieher dem Kinde in seinem Laufe hemmend, niederhaltend, hindernd und wehrend entgegentreten, da er keinen anderen Grund der Verderbtheit finden kann als jenen. In allen diesen Fällen aber auch wird derselbe sofort entwickelnd, aufbauend, fördernd etwas Positives an die Stelle zu setzen haben, wo er Verkehrtheiten beseitigen musste.

Auch ich werde mich der Wucht dieses Zusammenhanges in seiner Verallgemeinerung nicht erwehren und seinen Forderungen nicht entziehen dürfen, um überhaupt ein System aufzustellen, innerhalb welches Wesen und Wert der Schulzucht nach ihrem Inhalte hin zu würdigen ist, die Formen ihrer Anwendung und die Art ihrer Wirkung zu bezeichnen sind.

Zucht im allgemeinsten Sinne musste geübt werden, sobald der Unterricht institutsmässig wurde. Von dem Beginn wirklichen Unterrichtes an mussten die Scholaren veranlasst werden, sowohl den Gang desselben ungestört von statten gehen zu lassen, als auch ihren ganzen Sinn auf den jeweilig vorliegenden Gegenstand zu richten. So ist die Schulzucht vor allem zur Sicherung und Förderung der Unterrichtszwecke in das Leben gekommen, was

besonders auch daraus klar wird, dass dieselben um so besser erreicht und disziplinarische Massregeln um so eher entbehrlich werden, je mehr die Lehrer verstehen, Interesse und Freude am Lernen zu erwecken, je mehr die Sache selbst wirkt. Nun musste doch auch die Schule selbst vor den Augen der Ortsgemeinschaft, in deren Dienst sie sofort trat, ein ihrer Aufgabe und Bedeutung entsprechendes würdiges äusseres Ansehen erhalten; damit wurde bereits der Wirkungskreis der Zucht über das Schulzimmer und -Haus hinaus erweitert, uud schliesslich konnte es nicht fehlen, dass die Schulzucht nebenher die wohlthätigsten Einwirkungen übte auf das Haus und die von den Eltern der Schulkinder zu leitende eigentliche Erziehung. Diese gewahrten die Massnahmen der Schule, machten sie zu den ihrigen, setzten sie einfach fort, wenn sie für sich selbst nicht gar davon lernten, sodass sich am Ende gar die Zucht der Schule in einer eben solchen im Hause wieder spiegelte.

Beachten wir aber vor allem, dass leider für nur gar zu viele Kinder ausserdem, dass sie nach Gesetzespflicht unterrichtet werden, die Schulzucht das Einzige ist, was sie an absichtlicher, planmässiger Einwirkung auf ihren werdenden Menschen erfahren. So hat unstreitig die Schulzucht schon eine hohe Bedeutung im Schulleben, und mit allem, was sie aufwendet, wirkt sie wahrhaft erzieherisch. Und hier mag nur die Schule ihre ganze Kraft einsetzen und namentlich mit Rücksicht auf eine nur sehr bedingte Wirkung, die sie mit dem Unterrichtsstoff erzielen möchte, der immer nur Mittel zum Zwecke ist, geradezu einmal einen Selbstzweck für sich in Anspruch nehmen; hier mag sie thun, als wenn sie allein da wäre, als müsste sie alle Erziehungsthätigkeit der Jugend allein auf sich nehmen. Hier mag sie vor allem die ihr nunmehr auch gesetzlich zustehenden Rechte ausnützen bis an die Grenze, und wo sie noch mehr und grösserer bedürfen sollte, solche fordern. Nicht soll sie sich von Schwierigkeiten schrecken lassen, die ihr gemacht werden mögen von unverständigen und übelmeinenden Eltern und anderen Personen, die einen Anteil an der Erziehung haben, nicht soll sie den Mut verlieren, wenn trotz vieler redlichen Mühe und

schwerer Plage Enttäuschungen und Misserfolge sie lohnen. Da heisst es: Die Hand fest an den Pflug halten und sich nicht umsehen.

Es ist hier nicht der Ort, Zeitgeist, Volksseele und soziales Leben nach den höchsten Wertmassen der Sittlichkeit und Religion zu prüfen und kritisieren, aber Zucht ist jedem Menschen zu jeder Zeit bei allen Dingen nütze, und „wer die Zucht hasset, der hasset das Leben."

Wenn die öffentliche Schule jemals dahin streben wollte, der Zucht sich zu entledigen, um sich der Lehre allein zu widmen, so befände sie sich damit entschieden auf einem Irrwege; sie würde an ihrem eigenen Untergang arbeiten, und die Lebensgemeinschaft des ganzen Volkes könnte nur einen argen Schaden davon erleiden. Ist doch sogar oder besser gesagt gerade die Fortbildungsschule, die in mehreren Ländern bereits gesetzlich organisiert ist, mehr und mehr darauf hinzuweisen, dass sie ihre Hauptarbeit in die Zucht verlege, in der die Jugend zu erhalten je länger je besser ist; besonders in unseren Tagen ist dies überaus notwendig, denn dem heutigen Geschlecht, das nur von Freiheit weiss, ist leider dieser Begriff gerade in jeder Gestalt zuwider, und doch liegt darin formell das tiefste Bedürfnis der ganzen Menschheit beschlossen.

Ohne etymologische Erörterungen anzustellen und fachwissenschaftlichen Spitzfindigkeiten zu folgen, wird es ohne weiteres klar, dass Zucht bedeutet für das thätige Subjekt festes Halten des Objektes nach irgend etwas, und für das Objekt strenges Sichrichten nach demselben Etwas. Der allgemeinen Menschennatur gemäss scheidet sich die Zucht am natürlichsten in eine auf das Äussere und eine auf das Innere gerichtete. Jene ist ein Gebiet des Mechanischen, diese beherrscht das Gebiet des freien Geistes. Die Inhalte, welche beide Arten von Zucht zu bearbeiten haben, werden gegeben von dem grossen Lebensganzen; die Formen, in welchen das Individuum diese realisieren mag, werden der Reihe nach die sein, dass es von dem Standpunkt der abstrakten Legalität zu eigener freier Entschliessung und von da aus am Ende

zu unbewusster Virtuosität als höchster Vollkommenheit menschlicher Lebensäusserungen gelangen könne.

Soweit es notwendig erscheint mit Rücksicht auf allgemeine Zeitrichtungen, besondere wissenschaftliche Standpunkte und die ausübende Praxis selbst, soll nun im weiteren von den aufgeführten Momenten einzeln gehandelt werden.

II. Autorität.

Die Zucht zum Gehorsam gegen die Autorität ist nicht nur das Erste, was der Mensch unter dem Einfluss einer Erziehung, von der primitivsten bis zur bestens organisierten erfährt, sondern stets auch ein wichtiges Stück ihrer selbst. Nun hören wir aber gerade in unserer Gegenwart ebenso vielseitige, wie bitterernste Klagen über Mangel an Respektierung der Autorität; tiefer und immer tiefer greifende Schäden in unserem modernen Volksleben lassen sich auch unmittelbar darauf zurückführen, und so verdient gewiss der Gegenstand, dass man ihm näher träte, hauptsächlich, soweit es zeitgemäss sein dürfte.

Es ist wohl sehr natürlich, dass das Kind ein lebendiges Gefühl seiner Abhängigkeit von den Erwachsenen, die es umgeben, habe, das Bewusstsein seiner Ohnmacht auch drängt sich ihm allenthalben auf. Nun ist es aber ein grosser Fehler zu glauben, auf diesen rein natürlichen Grundlagen werde sich dann weiter von selbst das richtige Verhältnis aufbauen und gestalten, in welches sich das Individuum in seinem späteren und spätesten Alter zu allen jemals ihm begegnenden Autoritäten zu setzen hat. Das ist gar sehr ein Gegenstand der Belehrung. Schon der ganze Begriff der Autorität ist nicht etwas apriorisch in der Seele des Menschen sich Befindliches, daran muss oft der Erwachsene noch lernen, wenn es mit ihm in der Jugend versäumt wurde.

Wer und was eine Autorität sei, und welche Pflichten man immer gegen solche habe, das ist unter allen Umständen ein Element der Erziehung. Es ist nun auch gleich der Erzieher selbst

die Autorität, welche dem Kinde zuerst begegnet — im Lehramt liegt eine objektive Autorität. Freilich muss zu dem Rechte der Inhaber solcher immer auch subjektive Qualifikation kommen, wenn sie lebendig und wirksam werden soll. Solche subjektive Bedingungen sind, wie bekannt, geknüpft an das sittliche Prinzip, an Temperament und Charakter, Liebe und Begeisterung etwa im allgemeinsten noch mit.

Durch die Persönlichkeit ihrer Träger hat sich auch die Autorität selbst zu bethätigen. Um Ehrerbietung anzusprechen, muss man auch ehrenwert sein, und das vierte Gebot giebt ebenso stillschweigend den Eltern, Lehrern, Obrigkeiten ihre Pflichten an wie lautredend den Kindern und Unterthanen. Darin liegt aber eine grosse Mahnung an alle zu Autoritäten Berufenen, denn wer die subjektive Autorität vernichtet, der schädigt auch die objektive; wo immer die eine (die besondere nämlich) erschüttert wird, bleibt die andere (die allgemeine also) nicht unbewegt. Es giebt eine Solidarität, kraft welcher alle Autoritäten mit einander stehen, wanken und fallen.

Dann liegt in der eigenen Autorität des Erziehers und Lehrers ein gut Teil des Erfolges ihrer ganzen Thätigkeit begründet und ist derselben selbst ein hoher pädagogischer Wert beizumessen.

Die Wirkung der Autorität vollzieht sich in den Momenten des Beugens und Ziehens. Vor dem Übergewicht des Erziehers (nach jeder Seite hin) hat sich der Zögling zu beugen, an seinem Vorbild sich hinaufzuranken. Beides wird immer gleichzeitig geschehen, am besten dem Zöglinge unbewusst. Richtig geübte Autorität will dann auch nichts anderes als den Werdenden und noch Unreifen durch das berechtigte Ansehen des Fertigen, Reifen dahin führen, dass er das wird, wozu er ja im Grunde seines Wesens angelegt ist und will ihn zu nichts anderem anhalten, als was er als Gereifter einst nach eigener Entschliessung thun würde. „So lange der Erbe ein Kind ist, steht er auch unter den Vormündern; das muss der Erbe fühlen, indem er die Macht der Autorität über sich findet; die Vormünder aber, indem sie diese Macht ausüben, müssen dessen eingedenk sein, dass das Kind ein Erbe ist und zur Herrschaft berufen."

So hat die Autorität auch nicht ihren Zweck in sich selbst, und es ist, nebenbei bemerkt, ein Verdienst Rousseaus, besonders darüber das Bewusstsein geweckt zu haben. „Gleichwie der in Regeln Geübte später zur Einsicht in die Regeln selbst und somit wirklich in das Miterfinden der Wissenschaft muss gelangen können, so muss auch die Autorität des Erziehers über sich selbst hinauszuführen die Anlage haben; es muss dasjenige, was er sagt und will, imstande sein, sich dem Zögling als in sich selbst wahr und gut zu erweisen. „Wir glauben nun fort nicht um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt“ (Joh. 4, 42) darauf ist hinzuarbeiten. Daher das gewaltthätige und plumpe Pochen auf Ansehen und Gehorsam in der häuslichen Erziehung wie in der Schule nur die Autorität zerstört, wie auch im Staate die obrigkeitliche Autorität gleichermassen durch Missbrauch als durch Nichtgebrauch sich selbst im Wege ist. Man kann durch den Missbrauch wohl Devotion erzwingen aber keinen Gehorsam, und die gewaltthätig gespannte Feder schnellt nach dem Aufhören des Druckes mit desto roherer Kraft empor.

Übrigens aber ist von dem Recht, das in der väterlichen Gewalt liegt, niemals ein blos formeller Gebrauch zu machen, also etwa um den Willen im Gehorsam derart zu üben, wie man Fingerübungen am Klavier anstellt, die eben ohne besonderen musikalischen Wert zu haben, nur dazu dienen, die Muskeln frei und beweglich zu machen. Exerzitien der Willensbeugung ohne die Grundlage der aus dem Sittengesetz genommenen Motive wären blose Dressur, wie sie bei dem Einüben von Pferden und Jagdhunden, nicht aber bei der Erziehung eines Menschen am Platze ist. Plumpe Befehlslust gefällt sich zuweilen darin, durch ein Gebieten und Verbieten, das keine moralische Heimat hat, ihren Mut zu kühlen; die Folge davon ist augenblickliche Erkältung und Abneigung im Gemüt des Untergebenen und Auflehnung, sobald der eingepresste Wille Luft bekommt.“[2])

Bei aller Erziehung des Geschlechtes zu Respekt und Gehorsam gegenüber den Autoritäten ist es notwendig, dass die grosse Bedeutung derselben immer vor Augen behalten werde. Wir könnten wohl die Autorität bezeichnen als das

Formalprinzip, mit welchem die Lebensfähigkeit und Entwickelung der menschlichen Gesellschaft steht und fällt. Der Autoritäten sind wenige, die Menge, der sie vorstehen, ist gross. Diese soll wohl Respekt bewahren und gehorchen, das wird sie aber nur thun, wenn in ihr unaufhörlich das lebendige Gefühl vorhanden ist und die Überzeugung davon, dass sie zu jenen ihr vorgesetzten Leitern Vertrauen haben kann auf das wirkliche Vermögen und den besten Willen der Leitung mit dem Streben, ebenso wahres, wie allgemeines Wohlbefinden der Geleiteten herbeizuführen. Denn wenn auch die erste Form des Gehorsams die eines unbedingten, blinden ist, so, dass gehorcht werden soll, weil befohlen worden war, so soll es doch nicht dabei bleiben. Des Menschen Würde ist die, frei zu sein, und seine wahre Freiheit fängt da an, wo er gehorcht mit seinem ganzen Bewusstsein, aus voller Überzeugung. Wenn er dann wirklich gern gehorcht und am Ende gar nicht mehr fühlt und weiss, dass er gehorcht und dient; wenn sein ganzes Leben darin aufgeht, ohne dass ihm dies noch bewusst würde, dann hat er den Vollbesitz der menschlichen Freiheit angetreten. Mit diesem Zusammenhang begegnen wir auch der Wahrheit des Paradoxons: „Das Kind fängt an frei zu werden, wenn es den Eltern und Lehrern gehorcht" (Rothe). Und im Sinne solcher menschlichen Freiheit müssen auch Autoritäten, selbst bis zur höchsten des Kaisers hinauf gehorchen. Von dieser Thatsache aus wird erst die Bedeutung der Autorität recht klar.

Die Autorität ist niemals ein absolutes Prädikat, sondern hat immer nur einen relativen Wert mit einer in jedem einzelnen Falle ihr eigentümlichen Machtsphäre. Dieselbe mag so klein sein, wie sie nur will, ist aber dann allemal gleich geheiligt und unverletzlich wie viel höher und höchst stehende andere Autoritäten, wenn auch erst durch dieselben. Es kann gar kein zwingenderes Gebot für irgend welchen Menschen geben, als immer einer an ihrem Platze befindlichen Autorität unbedingt Folge zu leisten. Nur dadurch kann auch allemal der Gang der Dinge möglichst vereinfacht und erleichtert und in wirklich schweren Fällen das Ende ein noch möglichst vorteilhaftes und glückliches werden.

Das klingt sehr einfach und selbstverständlich, aber wie weit ist das Bewusstsein der grossen Menge noch davon entfernt. Und was für Sogrfalt und Mühe und Konsequenz hat die Erziehung dafür aufzuwenden, obzwar man leider nur zu vielfach in dieser Beziehung kaum besondere Veranstaltungen zu treffen für nötig erachtet und vielmehr denkt, das müsse alles von selbst werden, es wäre am Ende auch gar nicht so schlimm um die ganze Sache. Aber im Gegenteil, so wichtig und schwierig ist die Sache, dass man während der ganzen Zeit seiner Erziehung selten darin ganz ausgelernt werden kann. Es handelt sich nämlich dabei allemal mit um ein Stück Überwindung von dem natürlichen Menschen, dem der Begriff jeder Schranke mindestens zuwider ist. Aber wer in diesem Teil der Selbstzucht den Grad der Vollkommenheit erreicht hat, den kleidet eine grosse Zierde, der ist um deswillen schon einer von den besseren Menschen, die anderen als Vorbilder dienen können.

Es kommt jeder wegen Bildung oder Mitteln Hochangesehene oder durch Stand und Amt sehr Bevorzugte in verschiedenster Art in Beziehung zu weit unter ihm stehenden, vielleicht an sich sehr gewöhnlichen, gleichgiltigen Menschen, gegen die er aber im gegebenen Falle weiter nichts zu thun hat, als, sich unterordnend, unweigerlich zu gehorchen, wenn diese als Autoritäten von Amts wegen ihren Platz versehen und er selbst nur in seiner Eigenschaft als Mensch, wie jeder andere, ihnen gegenüber steht. Sind doch die Gesetze für alle Menschen gleich, die nicht Einzelnen, entsprechend höheren und höchsten Stellungen, einen oder mehrere Schritte abzuweichen erlauben von dem Weg, wie er eben allen vorgezeichnet ist. Und wenn man ja einmal im Unrecht ist, wissentlich vielleicht gar, da muss man sich auch eine Korrektur (Zurechtweisung) gefallen lassen und thut auch noch wohl, die Form einer solchen nicht gerade auf die Schärfe des Schwertes zu legen. Dergleichen nimmt man hin und steckt es ein, man überwindet es leicht, wenn man sonst verständig ist; man vergiebt sich auch nichts, im Gegenteil, man gewinnt, an Ernst und Strenge mit dem Gebot und gegen sich selbst, es gewinnt die Autorität, der man sich willig fügte, durch eine Stärkung des Gefühls ihrer

Machtvollkommenheit und auch das Allgemeine durch Beitragen zu dem Gleichgewicht der Dinge im Rechtszustand. Wo hingegen statt zu gehorchen und bedingungslos Folge zu leisten aufgebraust, gemurrt und widerstrebt wird, ist auch damit die Möglichkeit alles späteren Auseinandersetzens und Ausgleichens erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Wo erst vielleicht gar nicht eine Schuld durch wirkliche Fehltritte und Verbrechen vorlag, sondern nur Missverständnis und Irrtum, da entsteht eine solche dann zumeist erst durch Respektsverweigerung und Widerstreben. Wenn beispielsweise der Fürst (etwa in Zivilkleidung) botanisierend auf eine Wiese gerät, die er zu betreten zunächst keine Berechtigung hat und der Flurschütz hält ihn an, um ihn zu arretieren, so muss auch der Fürst diesen als Autorität bedienen in der Weise, wie es jetzt ganz allgemein dargethan wurde.

Jeder Mensch kommt einmal in die Lage, eine Autorität zu sein, und dann thut es einem nur gar zu wohl, wenn man in dem Gefühl der Machtvollkommenheit, die an seine Person prädikatsweise, also objektiv geknüpft ist, nur unterstützt und gestärkt wird. Auch daran sollte der Mensch immer denken.

Ja, so ist schon das Ältere unter den Geschwistern, der Erste in der Schulklasse als Kind eine Autorität, und auch da heisst es für alle übrigen Kinder zunächst nur gehorchen, ohne Widerrede, und Eltern und Lehrer werden auch immer die allemal als Autoritäten Bezeichneten in dieser ihrer Würde nur zu unterstützen haben.

Und für einen so gewaltigen Organismus wie das Militär eines ganzen grossen Reiches kann es auch gar nichts Besseres und Notwendigeres geben, als den Gehorsam bis zu der Konsequenz zu steigern, dass erst die Strafe zu verbüssen sei und dann eventuell der Beschwerdeweg betreten werden könne.

Und wo vielleicht einmal bei Schreckensszenen mit Lebensgefahr für viele, nach Verwirrung des Verstandes und der Vernunft Einzelner, die höchste Autorität auf menschengemässe Weise Gehorsam nicht mehr zu erzwingen vermöchte, da ist dieselbe mit der höchsten Gewalt über Leben und Tod Widerstrebender betraut. Der Kapitän kann im Rettungswerk bei Schiffsunglück den niederschiessen, der ihm nicht unbedingt Gehorsam leistet.

Sind nicht auch zahlreiche Unglücksfälle zu verzeichnen, dadurch herbeigeführt oder wesentlich vergrössert, dass auf die dirigierende, beziehentlich warnende Stimme einer Autorität nicht gehört wurde?

Beachten wir doch auch, dass es nicht allein vorteilhaft, ehrend und annehmlich ist, als Autorität über andere erhaben zu sein, sondern dass alle dazu Berufenen, und je höher, umsomehr, eben auch Diener sind, die zu gehorchen verstehen müssen, wenn sie sich einst nicht selbst bald unmöglich machen wollen. Und je bedeutender ihre Stellung ist, umso ausgedehnter unterliegen sie bei allem, was sie thun und reden, ja man möchte sagen, was sie denken, der Beobachtung, der Beurteilung, der Kritik. Zu alledem aber kommt als schwerste Bürde die Verantwortlichkeit, die amtliche und die moralische. Man möchte wohl gar hohe, verantwortungsreiche Stellungen gefährliche Geschenke nennen, sich freuen, wenn immer genügend viele tüchtige Leute dafür da sind, ihnen aber auch dabei im stillen wünschen, dass sie die damit verknüpften Schwierigkeiten für ihre eigene Person niemals ganz fühlen lernten, sich ihrer niemals voll und ganz bewusst werden möchten, was ja aus gewissen Gründen auch meistens der Fall ist. Denn es ist jedenfalls richtig, dass einem Menschen, je mehr er an Höhe und Würde des Standes, der ihm beschieden ist, gewinnt, desto mehr verleidet wird an seiner eigenen Person, das heisst an der Befriedigung seines besten, innerlichsten Teiles. So merkwürdig es wäre, scheint doch nichts allgemeiner, darum natürlicher zu sein, als dass immer der Mensch erst den Zwecken nachzukommen sucht, die ausserhalb seines eigenen Ichs liegen; und das ist nicht einmal selten, dass er sich eben diesen mit einer Leidenschaftlichkeit und Aufopferung hingiebt, welche ihn gar sich selbst vergessen lassen, bis er wohl am Ende darüber zu Grunde geht. Man könnte einwenden, das müsse so sein, vertragsmässig habe er das Amt übernommen, um sich damit — übrigens — seinen Unterhalt zu erwerben, die Widmung an das Allgemeine ermögliche ja auch erst seine Existenz. Das ist in vielen Fällen richtig, aber gerade aus diesem Zusammenhang wird die innere Bedeutung der höchsten Stellen in den leitenden

Kreisen klar. Denn gewiss die meisten Inhaber solcher sind durch eigene Mittel so gestellt, dass sie das Einkommen, welches ihnen ihre Stellung gewährt, zum Lebensunterhalt — wenn sie dann nur schlichte Privatleute sein wollten — nicht brauchten. Sie thun ein Übriges, wenn sie dieselbe in Aufopferung ausfüllen. Wie oft sind solche auch aus Eigentümlichkeit und Konsequenz ihres Charakters oder durch ihr persönliches Gewissen oder nach einem gemachten Fehler, und der braucht dann oft nur sehr klein zu sein — gezwungen, plötzlich zurückzutreten. Je höher darum gerade die Ämter sind, desto weniger wird sich einer darnach drängen, weil er dafür bezahlt wird. Und — nun kommen wir auf einen wichtigen Satz — je weniger zu den Aufgaben und zu fordernden Leistungen eines Amtes eine materielle Entschädigung, also Bezahlung, im Verhältnis steht, umso höher wird immer die Würde und Autorität sein, welche dasselbe Amt in sich schliesst. Was die Befriedigung eines Menschen betrifft, so gewährt wohl eine rechte Ausfüllung der vertragsmässig übernommenen Pflichten allemal eine solche, aber sie kann immer nur ein Scheinersatz sein für die mit der Hingabe an das Allgemeine notwendig verloren gehenden Glückseligkeit im eigentlich inwendigen Menschen. Bis zu der Einsicht gelangt der gewöhnlichste Mensch ohne viel Philosophie von selbst und drückt die Thatsache etwa mit den Worten aus: Bei meinem bescheidenen Dasein, innerhalb meiner vier Pfähle habe ich es doch ebenso gut oder gar besser als der König.

Bei einer Auseinandersetzung über die hohe Bedeutung der Autorität und der Notwendigkeit hoher Respekts- und Gehorsamserweisung gegen solche soll nun aber nicht einem sogenannten blinden Autoritätsglauben das Wort geredet werden. Darum kann es sich wahrlich nicht handeln, und wer in diesem Sinne Befürchtungen aussprechen möchte, der versteht seine Zeit nicht, für welche ja aber die voraufgehenden Erörterungen gemacht sind. Wenn man geradezu neuerlich die Autorität und den Autoritätsglauben als Rettungsanker für die dem Untergang zueilende Gesellschaft angepriesen hat und sie dem berechtigten und unberechtigten Ringen nach Autonomie, insbesondere auch

revolutionären Bestrebungen entgegensetzt, so ist doch ganz und gar die Möglichkeit despotischen Zwanges und einer Willkürherrschaft von ihrer Seite als ausgeschlossen zu betrachten. Denn in unserem Zeitalter, dessen wesentliches Charakteristikum es ist, dass die Bildung nicht mehr das ausschliessliche Besitztum eines oder weniger bevorzugter Stände, sondern dass dieselbe Gemeingut des ganzen Volkes ist, dass auch ausgezeichnete, beste Bildung im allgemeinen, wie in Spezialitäten bereits eine verhältnismässig breite Basis im Volke gewonnen hat, liegt der eigentliche Wert der Autorität durchaus im Moment des Objektiven. Nach der Seite der subjektiven Qualifikation hin haben unsere Autoritäten — auf jedem Gebiet, darf man sagen — eine Menge ihnen Gleichwertiger zur Seite, in denen jene selbst jederzeit sofort ihr Korrektiv finden. Die Schranken, welche allen Autoritäten damit immer gesetzt sind, werden aber für sie um so zwingender, als sich den ihnen Gleichen, nur der Legalität Entbehrenden, ohne weiteres die Menge anschliessen wird, wenn jene verordneten Leiter selbst es an Vernunft und Wohlwollen mangeln liessen. Man darf es wohl aussprechen, dass gegenwärtig niemand mehr unersetzlich ist — ausgeschlossen selbstverständlich phänomenale Naturen auf den Gebieten der Kunst*) — und wenn jetzt in irgend einer Weise eine Demonstration notwendig wäre, würden immer die leitenden Geister in der ihnen schnell zufliegenden Menge mit der Macht und die mit Gewalt genügend ausgestattete Menge in jenen mit genügender Intelligenz und Wohlmeinen rückversichert sein.

Unsere Zeit ist zwar lange gar nicht so schlimm, als uns zu vielfach gesagt wird, und die Gefahren für den Bestand des sozialen Organismus und der Ordnung insbesondere sind nicht so drohend, weil immer die legalen Autoritäten von den nur subjektiv als solche Qualifizierten in Schach gehalten werden; die Menge mit der rohen Gewalt hat dadurch an Bedeutung sehr eingebüsst zu ihrem eigenen und aller anderen Nutz und Frommen. Wenn es aber doch einmal innerhalb unseres sozialen Organismus zu einem Bruche kommen sollte, herbeigeführt von einer revolutionären

*) soweit die Politik Kunst ist, auch in ihr.

Propaganda, so würde gewiss die ganze Aktion um soviel ernster werden in der Allgemeinheit ihrer Ausbreitung und der Intensität ihrer Wirkung, um wieviel eben der aktuelle Teil neben der Gewalt seiner Massenhaftigkeit in seinen einzelnen Gliedern selbst im Laufe der Zeit auf die allernatürlichste Weise an wirklicher Bildung gewonnen hat und um wieviel mehr einzelne aus den bevorzugten Ständen der eigentlich Gebildeten berechtigter oder unberechtigter Weise mit jenen sympathisieren, wenn sie sich ihnen auch nicht sichtbar anschliessen und sich handgreiflich beteiligen.

Wunderbar ist der Zusammenhang. Die höhere geistige Bildung der Menge ist ein Segen der Regierung, gleichzeitig ist sie auch als ihr eigenes Werk das Moment, von welchem her sie sich alle Korrekturen durch jene gefallen lassen muss. Darin liegt eigentlich die geschichtliche Nötigung, dass auch immer die Regierung im Laufe der Zeit fortschreiten müsse in dem Streben, das fortgesetzt auf Vervollkommnung ihrer Grundsätze gerichtet sein soll nach den Seiten vernunftgemässer Richtigkeit und menschenwürdigen Wohlwollens.

Darin liegt aber auch die Bürgschaft, dass es die Regierung stets in der Hand hat, Unzufriedenheit, Murrsinn und Widerstreben, am Ende Demonstrationen mit revolutionärer Machtentfaltung immer bei Zeiten niederzuhalten; ja ihr Ideal ist es wohl, diesen ganzen Negativismus im Keime unmöglich zu machen. Das letztere zu erreichen wird ihr nie gelingen, hier heisst es auch: leicht bei einander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stossen sich die Sachen — damit ist das wesentlichste Merkmal alles Menschlichen auf der Erde bezeichnet. Wenn die Regierung indessen im weiteren Verlauf der Entwickelung einmal einen Zusammensturz der öffentlichen Dinge nicht verhindern konnte, wird ihr gewiss die Schuld beizumessen sein, obzwar auch ihre einzelnen Glieder persönlich deswegen noch nicht verantwortlich zu machen sein müssten. Dann hat sich diese Regierung selbst gerichtet. Hier passt auch das Wort: an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen.

Und bei dem besten Wissen und Willen einer Regierung bleibt immer noch derselben etliche Gefahr bestehen, weil niemals

auch die vorzüglichsten ihrer Massnahmen von der Menge bis in die weitesten Tiefen verstanden werden können; und was für eine Bildung dem Volke dazu nötig sei, eine solche kann ihm unmöglich geboten werden, könnte dasselbe auch unmöglich gewinnen. In demselben Verhältnis des Fehlbetrages an Einsicht seiten des zu leitenden Teiles ist physischer Zwang von der Leitung her ebenso berechtigt als nötig. Das Volk leidet einen gewissen solchen Zwang auch ganz gern, denn das Gefühl der Abhängigkeit ist dem Menschen von Natur eigen, und wenn auch immer einigen solcher unbequem sein wird, so gehört es doch zu den Anfangsgründen einer Auffassung und Kenntnis von einem sozialen Organismus, dass von seiten einer Herrschaft es nicht stets allen demselben Angehörigen recht gemacht werden kann, und das Gefühl der Ohnmacht des Einzelnen findet allgemein genug darin einen bezeichnenden Ausdruck, dass er selbst nicht einmal an der Stelle stehen möchte, von woher er eigentlich Zwange zu erleiden hat.

Wieder ist es in einem geordneten Gemeinwesen ja mit irgend einem Zwange, unter welchem man sich befindet, gar nicht so schlimm. Wer das Rechte und Gute will, der würde auch das von selbst thun, wozu sich sonst andere durch einen grossen Gesetzesapparat erst zwingen lassen, für den sind eigentlich die Gesetze gar nicht vorhanden. Wenn ein solcher für sich selbst also thatsächlich aus eigener Entschliessung und freier Wahl das thut, was im allgemeinen das Gesetz fordert, indem dieses aber die Ausführungen der eigenen Absichten und Gedanken jenes erst ermöglicht durch Niederhalten und Hemmen widerstrebender und störender Elemente nicht nur, sondern auch durch wirklichen Zwang zu Mitbeobachtung dessen, was andere im eigentlichsten Sinne des Wortes freiwillig, von sich selbst thun würden, so wird wirklich erst der Mensch frei durch das Gesetz, beziehentlich durch den Gehorsam.

III. Gehorsam.

Der Gehorsam kann als das Formalprinzip für das Bestehen eines sozialen Organismus bezeichnet werden. Mundus vult — regi, und — sie wird regiert, wo nicht durch Recht, da durch Gewalt; wo nicht von der Vernunft, da von Unsinn und Thorheit. Wunderbar ist doch die Thatsache, dass Nationen, welche einen freien Gehorsam gegen Gesetz und rechtskräftige Obrigkeit zu leisten unwillig sich zeigen, doch in dem Bedürfnis des Gehorsams das Joch eines Despotismus sich geduldig auf den Nacken legen lassen.

Nicht dringend genug kann der Satz wiederholt und nun an die Spitze gestellt werden, dass die früheste Art des Gehorsams die eines unbedingten, blinden sein müsse, wie auch im geschichtlichen Gang der Menschheitsentwickelung ein solcher bei jedem Volke das früheste, ursprünglichste Verhältnis zwischen Herrscher und Untergebenen bezeichnet. Dabei braucht es dem Kinde gar nicht bewusst zu sein, dass es in allem unter dem Banne eines zwingenden Gehorsams stehe; wenn die Leitung eine richtige dabei ist, wird sein ganzer Gedankenlauf von diesem Abhängigkeitsverhältnis so erfüllt, dass es gar nicht anders meinen kann, als, es müsse so sein und könne gar nicht anders sein.

Nun wird gewöhnlich angenommen, dass mit dem erwachenden Bewusstsein die Zeit gekommen wäre, wo dieser Gehorsam aufhören könne und solcher nun aus Überzeugung und Gewissen vom Zögling zu leisten sei, denn damit ist der Charakter desselben in seiner weiteren Ausprägung angegeben. Es ist ausserordentlich schwierig, eine Grenze zu bestimmen, wann ein derartiger Wechsel einzuleiten sei, sowohl für die Gesamtheit der zu erziehenden Jugend, als auch für den Einzelnen. Hier möge es genügen, mit allem Nachdruck zu fordern, dass sie ja nicht zu früh gesetzt werde, wie leider gerade gegenwärtig fast allenthalben geschieht. Man frage sich doch nur recht ernstlich, was „Überzeugung“ und „Gewissen“ besagen. Lange bevor noch die Zöglinge darin zu einem nur einigermassen relativen Abschluss gekommen sind, werden sich wiederholt dieselben in Verbindung mit ihnen bisher

noch unbekannten Gegenständen und Verhältnissen gesetzt finden, wo es gilt, Gehorsam zu zeigen, ohne dass sie also aus eigener freien Entschliessung solchen zu leisten vermöchten. In unserer zeitgemässen Verkehrtheit bei Erziehungsgeschäften, aus Unkenntnis oder Überspanntheit, wird nun allemal schleunigst durch flüchtige Demonstrationen ergänzt, was an moralischer Kraft und Kenntnis noch fehlt, um also einen Gehorsam aus Einsicht zu ermöglichen, wo einfach das Gebot mit despotischem Ernst und in militärischer Kürze hätte gegeben werden sollen. Aber dazu sind unsere lieben Kinder zu zart oder zu wichtig oder zu vornehm. Was für wahnsinnig dummes Zeug in dann ekelhaft albernen Formen so zu Tage kommt, ist gewöhnlich erzieherischem Ernste mindestens nicht würdig.

Beachten wir doch auch nur, dass die Kinder wohl einen kleineren geistigen Horizont beherrschen als ihre Vormünder, dass sie aber nicht dumm sind und auch niemals dumm gemacht werden können — wie wir so zu sagen pflegen. Innerhalb der ihnen eigentümlichen Logik sind sie gleich gewandt wie die Erwachsenen und vermögen nur gar zu oft allerlei für sie eigens künstlich gemachte Räsonnements in ausführlichen Begründungen als solche zu erkennen, wenigstens das Absichtliche derselben zu fühlen, und damit geht dann der Wert solcher Massnahmen vollständig verloren; für einen faktischen Gehorsam bleibt bei solchem elenden Hokus-Pokus den Kindern auch nicht eine Spur übrig; wenn sie schon gern wollten Gehorsam üben, man bietet ihnen bei unserem weichlich-widerlichen Erziehungsgeschmack gar keine Gelegenheit, ja man entreisst ihnen förmlich die Möglichkeit dazu.

Ja noch, wenn bereits Überzeugung und Gewissen einigermassen erstarkt sind, mag der Gehorsam in seiner frühesten Form eine Zeitlang fortdauern; erst dadurch wird er immer umsomehr an Wert gewinnen und der Zögling wirklichen Erfolg von seiner Erziehung haben, je mehr er aus eigener Kraft die Richtigkeit, Notwendigkeit und Vorteilhaftigkeit aller an ihn jemals gestellten Forderungen hinterdrein begreift, wenn er sie bereits auf das blosse Gebot hin ausreichend erfüllt hat.

Auf solcher Grundlage übrigens kann sich nur das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling in der Weise recht gestalten, welches dem Endziel entgegenstrebt, dass sich der Erzieher allmälig überflüssig machen soll. Denn, wenn immer der Zögling weit über die Sphären hinaus, in denen er durch verstandesmässige Einsicht und moralische Sicherheit bereits zu freier Selbstentschliessung befähigt ist, noch zu bedingungslosem, nicht vorher zu motivierenden Gehorsam angehalten wird, dann muss ihm eines Tages sein Gehorsam kaum mehr als ein solcher erscheinen; was man von ihm verlangt oder was man ihm verbietet, das wird er thun oder nicht, weil er sofort weiss, es müsse so sein; bald wird dann gar die Zeit da sein, da er es auch gethan hätte, ohne dass ein Ge- oder Verbot voraüsging, und damit wäre ihm allerdings der Gehorsam zu jener unbewussten Virtuosität geworden, die im Eingang als die dritte, letzte und höchste Stufe bezeichnet wurde, mit welchem aber die Zucht und weiter auch die Erziehung im ganzen ihrem Endpunkt entgegen sieht.

Beachten wir zum Schlusse dieses Kapitels nur noch, dass mit der Art einer Erziehung, welche die Stufenfolge dieser Momente missachtet, mitunter kaum Scheinerfolge, in den meisten Fällen aber höchst unheilvolle Resultate erzielt werden. Denn bekanntermassen bleibt es nicht dabei, dass die Zöglinge nur zum Schein oder gar nicht gehorchen, sondern sie gelangen nur zu bald dahin, dass sie herrschen — und das ist denn stets nur ein ganz natürlicher Gang der Dinge. Fremden Beobachtern erscheinen meist solche Kinder schrecklich, man wird ihnen gram, und doch sollte man — ihnen Beifall klatschen als über den Triumph einer zwingenden Logik völligen Unbewusstseins. Nur wenige Worte sollen darüber noch gesagt werden: „Viele Eltern wagen in der That nicht mehr, ihren Kindern zu befehlen, um nicht neuen Anlass zu Widerspenstigkeiten zu geben. Ja, es ist nichts Seltenes, Eltern zu sehen, die ihren Kindern gehorchen. Noch häufiger käme dieser Widerspruch vor, wenn nicht oft der Zorn diejenige Rolle in der Zucht von selbst übernähme, welche dem Ernst gebührt und wenn die verzogenen Kinder nicht wenigstens an plötzlich über sie hereinbrechenden Ungewittern

empfinden lernen müssten, dass nicht sie die Herren sind. So hilft sich zuweilen die verletzte Ordnung der Natur."[3]

Wohl sollen sich die Erzieher allezeit in den Gedankenkreis und das Gefühlsleben des Kindes versetzen, aber hier thun sie es leider gemeiniglich nur gar zu wenig; indessen sie vermögen es vielleicht auch nicht, denn dazu gehört viel Praxis, je mehr, je besser, und die können junge Mütter und Väter schlechterdings nicht haben, wenn das erste Kind geboren ist und das Werk der Erziehung eben seinen Anfang nimmt. Aber da mögen sie einmal etwas lernen und sich sagen lassen von seiten der Erziehungswissenschaft, die nach schon sehr langer, angestrengter Arbeit doch in gewissen Sachen zu ganz bestimmten, allgemein wichtigen Normen gelangt ist. Solche müssten nur mehr bekannt sein, und es sollte ihnen mehr nachgeachtet werden. So mag z. B. über die „Kindesnatur" gewusst werden, was es nur sei, gewöhnlich wird nicht oder zu wenig beachtet, dass ihr der Charakter des Flüchtigen in des Wortes eigentlichster und weitestgehender Bedeutung als ganz und gar wesentlicher Bestandteil notwendigerweise zuzusprechen ist.

Das Kind repräsentiert in der Charakterisierung der Menschenalter durchaus das Element des Sanguinischen. „Zum Himmel aufjauchzend — zum Tode betrübt." Ein Kind hat noch keine Tiefe, darum können alle Eindrücke von aussen her nie tief gehen und haften. Bald ist verwischt und vergessen, was es in seinem Innersten zu erschüttern schien. Thränen bedeuten bei ihm kaum so lange etwas, als sie fliessen; wenn sie getrocknet sind, weiss es kaum noch, dass es geweint hatte und warum. Alle Erregungen in Momenten der Freude und des Wohlbehagens kommen dem Kinde erst recht kaum zum Bewusstsein. Es mögen Ausnahmen zu verzeichnen sein mit frühzeitig schärfer geschnittenen und eher abgeschlossenen wirklichen Charakteren, aber die Regel wird durch jene flüchtig hingeworfene Skizzierung ausgedrückt.

Wieweit sind nun aber die meisten Erzieher, Mütter! davon entfernt, solches zu wissen und ihre Massnahmen hauptsächlich darnach einzurichten? Wenn aber das Kind vor allem unter der Herrschaft des Augenblicks steht, von eigenem Ernste

und einiger Dauer einzelner Einwirkungen wenig zu erwarten ist, kann denn da für die Zucht, von der ja die Rede ist, eine andere höchste Maxime gefunden und empfohlen werden, als die, unbedingten Gehorsam zu fordern, bis dahin, wenn er ganz von selbst in seine milderen, edleren und wertvolleren Formen übergeht, ja übergegangen ist, wenn er sich entbehrlich, ja geradezu unnötig und unmöglich erwiesen hat, indem der Zögling durch sein Verhalten gar nicht mehr Veranlassung giebt und Zeit lässt zum Anordnen und Befehlen.

Die bekannten Mittel zur Erreichung eines so selbstverständlichen, alten, aber doch so hohen Zweckes sind Strenge und Konsequenz. Sie liegen allen Erziehern im Munde, aber sie zu handhaben, dazu gehört mehr als dies.

Man wende nur nicht ein, die natürliche Elternliebe wird nie einer Auffassung der Kindesnatur wie der eben gegebenen sich anschliessen und auch nie eine objektive Gleichmässigkeit in der Zucht wie die eben dringend empfohlene möglich machen. Oder dann lasse man mich auch die ganze Liebe prüfen und analysieren, man lasse mich die schreienden Inkonsequenzen in den rein persönlichen Äusserungen solcher Eltern ihren Kindern gegenüber aufdecken, und dann frage man sich, ob immer alles Liebe sei, was diese von jenen erfahren. Wenn es in einem Atem heisst: „Du bist unser Herzensengel ..... — Du abscheulicher Balg!“ spricht da die Liebe, oder was? Ja, es ist eine eigene Sache um die Kindesliebe, und es steht gewiss nicht umsonst, dass heisst ohne Grund in der Bibel: Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es. Liebe ist nicht blos die bedingungslose Hingabe des auf rein natürlicher Grundlage sinneverloren-leidenschaftlichen Subjektes, sondern sie begreift auch in sich den Grund und die Pflicht unbegrenzten Wohlwollens mit der deutlichen Richtung und Absicht auf höchstes Wohlergehen und Glück, zu dem sie den geliebten Gegenstand führen möchte. Nur in dieser Weise rechter Art wird die Liebe auch immer die rechten Mittel finden zur Erreichung solchen Zweckes und darf besonders mit Bezug auf die Erziehung zum Gehorsam durchaus nicht einseitig sein. Das Eine ist leicht

gethan, das Andere wird leider nur zu leicht darüber vergessen, aber gewiss stets zum Schaden des Kindes.

Vielmehr als eine Notwendigkeit für die Gesellschaft ist der Gehorsam ein Bedürfnis für den, der ihn leistet, und abgesehen von dem ganz allgemein bekannten Erfahrungssatz, dass, wer nicht gehorchen gelernt hat, auch niemals wird befehlen können, wird mit jedem einzelnen Falle, in welchem man dem Kinde aus falscher Liebe den Gehorsam schenkt, demselben ein Schaden zugefügt. Wenn sich das aber erweisen lässt, richtet sich nicht damit solche Liebe? Mag lieber einmal das Herz des Erziehers etwas zusammenkrampfen, wenn er seinem geliebten Zögling wirklich wehe thun muss, er wird für seine Liebe damit nur gewinnen, sowohl in ihrer Natürlichkeit wie in ihrem Adel.

„Die Rangen unserer Zeit wissen zu viel und respektieren zu wenig.“

Bogumil Goltz.

VIERTES KAPITEL.

Geistesthätigkeiten.

I. **Gedächtnis** (Verstehen und Behalten).

Wir wenden uns im folgenden zur Zucht der reinen Geistesthätigkeiten. Solche hat nun zunächst nicht mehr einen Selbstzweck, sondern steht ganz und gar in unmittelbarem Dienste des allgemeinen Erziehungs- und Lebenszweckes.

Der Bedeutung und dem Werte des Gedächtnisses ist im Laufe der Zeit, speziell in der Entwickelungsgeschichte der Pädagogik eine mehrfach verschiedene Beachtung zu teil geworden. Am meisten war endlich mit der Erkenntnis gewonnen, dass das Gedächtnis keine neben und ausser dem Geiste oder auch nur innerhalb desselben seiende besondere Kraft, sondern der seines Inhalts gewisse und zwar ihn bewahrende Geist, beziehentlich eine gewisse Art desselben sei. Darum ist es richtig, zu sagen: Soviel wissen wir, als wir behalten. So ist das Gedächtnis von eigentlich fundamentaler Bedeutung für jede Entwickelung des Geistes und also der Bildung. Mit seinem Vorhandensein steht und fällt die Möglichkeit dieser. Ja, wir sollten wohl die Thatsache des Gedächtnisses als das wesentlichste Merkmal einer Existenz des Geistes überhaupt bezeichnen.

Wann immer in einem Menschen ein Gedächtnis nicht vorhanden ist — in der Zeit vor dem Seinerselbstbewusstwerden, als wie in der Nacht des Blödsinns — kann auch von einem Geiste eigentlich nicht die Rede sein. Die unabsehbare Menge von Eindrücken, teils sinnlicher, teils solcher auch, die dem Geiste und Gemüt werden ohne Absicht, die der Geist empfängt, wie sich

die Bilder auf der Platte des Photographen darstellen, ja wie der stete Tropfen einen Stein höhlt, können hierfür nicht in Betracht kommen. Damit begegnen wir einer rein mechanischen Thätigkeit, bei unserer Betrachtung indessen kann es sich immer nur um spontane Kraft des Geistes handeln.

Bei der Lehre vom Gedächtnis, seiner Bedeutung und Übung wird nun hauptsächlich der Satz zu Grunde gelegt: Es kann und soll nur das vom Gedächtnis festgehalten werden was erst richtig verstanden worden ist. „Soviel behalten wir, als wir wissen". Der Satz klingt ebenso richtig als selbstverständlich, und dem Seminaristen gerade, der anfängt, Didaktik zu lernen, fällt es gemeiniglich wie Schuppen von den Augen, wenn er ihn zum ersten Male hört; das Unterrichten scheint ihm nun bereits gar nicht mehr schwer zu sein, wenn er das weiss. Ein wichtiges Geheimnis der Lehrkunst kennt der angehende Lehrer ja auch damit, es sind aber doch einige wichtige Einschränkungen für denselben Satz zu machen.

Es wird immer gut sein, wenn alles Gedächtniswerk die Auffassung der Sache durch den Verstand zu seinem Hintergrunde hat, nur ist das weder immer möglich, noch notwendig. Wenn wir auch noch so gewissenhaft jederzeit den Unterrichtsstoff, der geistigen Kraft der Schüler auf den einzelnen Stufen entsprechend, zur Bearbeitung zu bringen bemüht sind, so werden doch am Ende allemal eine Anzahl die Sache einfach zu merken haben, mitunter rein mechanisch, ja nicht selten mit Zuhilfenahme künstlicher (mnemotechnischer) Mittel, die wir ihnen selbst an die Hand geben. Der Zuschnitt der Lehrpläne in unserer Zeit gerade veranlasst solches Verfahren weit mehrfach, als es natürlich ist und uns lieb sein kann — wegen des Gewinnes für die Schüler.

Früher beherrschte ja der Grundsatz gedächtnismässiger Aneignung alles Wissens die Schulen ausschliesslich. Wenn wir aber nun von dem gewiss axiomatisch richtigen Satze ausgehen: Was man zu einem wirklichen Eigentum seines Geistes gemacht hat, das geht nicht wieder verloren, so sollten freilich unsere Lehrpläne vielfach ein anderes Ansehen haben, denn der Idealzustand für Lehren und Lernen ist doch gewiss der,

dass die Aneignung aller Bildung vor sich gehe ohne besondere Veranstaltungen, die auf dem Gebiet des Mechanischen liegen, welches doch der Entwickelung dessen augenscheinlich widerspricht, das wir Geist nennen als seines natürlichen Gegensatzes, der ein Organismus ist. Dazu ist aller absichtlich betriebene Mechanismus im Bereich der Geistesbildung zunächst Selbstzweck und schon als solcher streng genommen nicht zulässig. Mit anderen Worten: Alle Bildung sollte derart vermittelt und gewonnen werden, dass das zu bildende Objekt es nicht inne wird, dass es ihm faktisch nicht zum Bewusstsein kommt, was mit ihm geschieht, indem es gebildet wird. Das wäre der wirklich naturgemässe Weg.

Freilich ist ja in der Praxis das eine Extrem so falsch wie das andere unmöglich, aber ist denn nicht auf einigen Gebieten jener als Ideal gepriesene Zustand wirklich vorhanden? Hat nicht das Kind seine Muttersprache gelernt, ohne sie jemals wieder zu vergessen? und hat es dazu eines Mechanismus bedurft, dass das Kind einer Absichtlichkeit, noch gar eines Zwanges sich bewusst geworden wäre? Einer solchen Lehrmethode der Natur kommt rein an sich betrachtet nur das Prädikat „einfach" zu; wäre es einfacher möglich, würde es die Natur eben noch einfacher machen. Gehen wir ihr nach und lernen von ihr!

Was eigentlich das Verständnis einer Sache betrifft, so ist doch ein absolutes nur in den mathematischen Fächern herbeizuführen, wie ja auch die Mathematik die einzige wirkliche Wissenschaft ist, die es giebt. Mit einem vollständigen Verstehen ist also hier eigentlich gleichzeitig das Behalten gesetzt; es ist wirklich auch da, ob es zu beweisen mehr oder weniger Zeit gebraucht wird, das kommt hierfür gar nicht in Betracht. Dass wir darnach streben, Hauptoperationen zu immer schlagfertiger Geläufigkeit zu bringen, ganz besondere Übungen anstellen, dabei den Mechanismus geradezu in Dienst nehmen, ist mit Rücksicht auf unseren Zusammenhang eine Kleinigkeit, übrigens eine ganz andere Sache, die mit diesem selbst so gut wie gar nichts zu thun hat.

Freilich wird immer von der mehr oder weniger richtigen Ausarbeitung und Anwendung des Unterrichtsprinzips im ganzen

dieses untergeordnete Moment beziehungsweise verschiedene Beeinflussungen erfahren. Mit nackten praktischen Worten: Ob viel oder nicht viel mechanisiert (gepaukt) werden müsse, das wird sich hauptsächlich richten nach der Verteilung des Stoffes sowohl, als nach dem Werte seiner Durcharbeitung für Verständlichmachung des Sachlichen.

Im Rechenunterricht haben wir, indem wir lehren, jederzeit die sofortige Kontrole und ebenso die Möglichkeit derselben, wenn wir sonst einmal über Umfang und Sicherheit im Wissen und Verstehen eine absolute Wertschätzung gewinnen wollen. Hier sollten darum auch unsere Resultate immer die glänzendsten sein, wenigstens am vollkommensten übereinstimmen mit unseren Absichten und Bestrebungen.

Wie die praktischen Resultate unseres Rechenunterrichtes beschaffen sind, da also methodisch derselbe thatsächlich als das bestbestellte Fach bezeichnet werden muss, dazu soll nur gesagt werden, dass sie dem dafür gemachten Aufwand an Zeit und Mühe schwerlich entsprechen dürften. Dass in keinem Fache mit solcher Leichtigkeit durch Änderung der Lehrpläne ebenso schnell als erfolgreich ein Zustand des Besseren herbeigeführt werden könnte, wie im Rechnen, erklärt sich bereits aus dem Zusammenhange von selbst.

Zu der vorhin gemachten Bemerkung über die Erlernung der Muttersprache, muss noch hinzugefügt werden, dass dem Unterricht in der Schule allerdings nebenher und nachträglich eine Aufgabe dafür erwächst, nämlich die, dem Kinde klares Bewusstsein von der Folgerichtigkeit zu verschaffen, in welcher die Natur es die Sprache lehrte — was übrigens, nebenbei bemerkt, zur Not doch auch unterbleiben könnte. Es ist indessen gerade der Sprachunterricht noch so geartet, dass wir die Schüler mit demselben bis zu absolutem Verständnis seiner Materien bringen können; wird es auch schon weniger vorkommen, als dies der Rechenunterricht gewährte, so ist doch die Möglichkeit dazu jederzeit vorhanden. In allen abschliessenden höheren Schulen müsste es erreicht werden, wenigstens darf man die Versicherung dafür auf ihren Programmen billigerweise

verlangen. In der Volksschule würden solche Resultate immer als vereinzelte beste, höchste Blüten erscheinen.

Die Sprache ist eben auch ein abgeschlossenes Ganzes, das bis in sein innerstes Getriebe klar vor uns erschlossen liegt, das auch einer Entwickelung im gewöhnlichen Sinne des Wortes nicht mehr unterworfen ist, keine Hypothesen mehr in seinen Grundlagen hat. Die Sprache muss einfach gelernt werden, und da giebt es auch, wie schon beim Rechnen, keine Grade im Verständnis vom Absoluten zu dem Relativen hin; in und für den Gebrauch giebt es ebenso keine Modifikationen, als die des Richtigen und Falschen.

Der ursprünglichen Lebendigkeit seines Organismus gemäss spielt aber in der Sprache als etwas ganz Neues und unter allen Unterrichtsfächern hervorstechend Charakteristisches das Moment des Schönen eine wichtige Rolle. Man kann nur richtig oder falsch rechnen, so kann man auch nur richtig oder falsch seine Sprache gebrauchen, im ersteren Falle aber schön, mehr oder weniger, oder nicht schön.

Wenn nun, entsprechend der inneren Natur des Gegenstandes, die unterrichtlichen Erfolge im Verständnis und Gebrauch der Sprache als den notwendigen Anforderungen und berechtigten Erwartungen nicht genügende bezeichnet werden müssten, so wird die Schuld ebenfalls an unseren Lehrplänen liegen, und wir wissen, was wir zu thun haben.

Schwieriger ist schon das Verhältnis zwischen Verstehen und Behalten in den realistischen Fächern. Hier bringt die in das Unendliche reichende Massenhaftigkeit und die davon sofort bedingte ebenso grosse innere Verschiedenheit, wie die im Verhältnis zu Umfang und Inhalt mit den Prädikaten des Unbegrenzbaren, Unerschöpflichen und Unergründlichen steigende Schwierigkeit ein ganz neues Element in die Art und Weise unseres Lehrverfahrens herein, dem höchste Beachtung zu widmen ist. Hiermit gelangen wir in den Bereich des Wissens, von dem es bereits in der Bibel heisst: Unser Wissen ist Stückwerk.

So ist der Charakter des Relativen, und zwar wieder in verschiedenen Graden, dasjenige, was allem Verständnis, welches

wir je darüber vermitteln können, anhaften wird. Wir werden immer bemüht sein, die damit gesetzten Mangelhaftigkeiten und Ungenügendheiten auszugleichen, vornehmlich werden wir für die innerhalb dieser Fächer doch absolut feststehenden Thatsachen möglichst vollkommene Resultate zu gewinnen suchen: dafür aber tritt nun eben die Bedeutung und Aufgabe des Behaltens entschieden in den Vordergrund.

Wir begegnen hiermit einem fundamentalen Unterschied in dem Charakter und dementsprechend in dem Werte alles Wissens. Zwei können dasselbe wissen, der eine, indem er den Stoff in gutem Verständnis innerlich verarbeitet hat, der andere, indem er ihn einfach gedächtnismässig sich aneignete und festhält. Dass jenes erstere Wissen wertvoller ist als dieses andere, leuchtet sofort ein, es ist aber darum das weniger wertvolle ja nicht zu verachten. Lassen sich doch also einmal gewisse Stoffe gar nicht anders für sein geistiges Eigentum gewinnen, als auf rein memoriale Weise, und sind wieder viele Menschen auch nicht besser veranlagt, als dass sie es mit jeden anderen Stoffen auch anders könnten, als so.

Von den Realien aus eröffnet sich uns bei mannigfachen Gelegenheiten ein Ausblick auf eigentlich philosophische Materien. In fachgemässer Form hat ja die Volksschule nie etwas mit solchen zu schaffen, umsomehr findet sie aber dann ihre Aufgabe in der Betreibung rein geistiger Elemente in den Sphären des Ethischen und Religiösen. Wir beginnen damit, uns dem Absoluten selbst zuzubewegen. Ist nun dessen Erkennbarkeit von ganz scharf markierten Grenzen an den Forschern und Lehrern selbst unmöglich gemacht, so kann erst recht bei der zu lehrenden Menge nur von einem Verständnis die Rede sein, was gewiss verhältnismässig noch weit unter das als im allgemeinen relativ bezeichnete innerhalb der realistischen Fächer zu setzen wäre. Wann lernt der Mensch einsehen, dass es wahr ist, wenn er sagt: Was Gott thut, das ist wohlgethan? Wohl könnten wir den Gedankengang kurz abbrechen und sagen: Wo der Glaube beginnt, kann es kein Wissen mehr geben oder bedarf es solchen nicht, wie ja auch Kant einmal sagt: „Jch muss das Wissen beseitigen, um für

den Glauben Raum zu gewinnen.“ Aber das soll auch nicht unbemerkt bleiben, dass selbst die höchste Einsicht sich recht wohl verträgt mit der Forderung des Glaubens im allgemeinen, wie auch dann der wesentlichen Sätze desselben. Ja, es lässt sich auch erweisen, dass das höchste Wissen eben ist der Glaube, und darum mag nun für alle die, welche nicht zu dem Verständnis aller auf die Notwendigkeit des Glaubens hin zielenden Wissenselemente und zu der Einsicht über die Wahrheit aller Sätze des Glaubens selbst vorzudringen vermögen, die Forderung gestellt werden, mittels ihres Gedächtnisses zu merken, was durch berufene menschliche hervorragendere Geister und vor allem von Anfang durch die göttliche Autorität selbst als wahr und gut bezeugt wird.

So mag nur einmal, wo das Verständnis nicht ausreicht, das Gedächtnis zu Hilfe genommen werden, wenn auch immer rein gedächtnismässiges Festhalten die letzte Art sein soll, auf welche man sich seinen geistigen Besitz aneignet. Die Höhe jenes Idealzustandes im Lehr- und Lernwesen wird ja niemals ganz erreicht werden, ihm möglichst nahe zu kommen, wird immer unser Bestreben sein. Wir kommen ihm aber umso näher, um wieviel besser immer der Stoff zum ersten Male nicht bloss dem Verständnis erschlossen worden war, sondern — was dann ein ganz gleichwertiges Moment ist — um wieviel ausgiebiger er auch durchgeübt wird.

Wenn einem in irgend welcher Sache und Thätigkeit etwas zum ersten Male gezeigt worden ist, so wird man es möglicherweise gleich sofort können, vielleicht aber nach einem zwei- und dreimaligen Zeigen. Ein Meister wird man indessen noch nicht sein, sonst könnten gewiss in manchen Fächern die Lehrlinge immer gleich Meister sein. Erstlich wird dieselbe Sache in der Praxis häufig in nur gar zu vielen Modifikationen vorkommen, dann wird man sich auch nicht immer nur mit ihr zu befassen haben, sondern es werden Pausen eintreten, in denen anderes zu thun ist. Genau so ist es mit den Lernstoffen. Dass sie bei einer erstmaligen Durcharbeitung verstanden worden sind, sichert noch lange keinen Besitz derselben. Gewöhnlich begnügt sich

doch der Lehrer damit, und zwar weil er muss, weil die Fülle des Materials, das er pflichtmässig nach der Vorschrift des Lehrplanes durchzubringen hat, ihm zu einem Weiteren (Üben) keine Zeit lässt. Das ist allemal sehr zu beklagen. Nachdem man eine Sache eingesehen hat, muss man sich in demselben Verhältnis ihrer Schwierigkeit darin üben. So müssen auch alle Unterrichtsstoffe nach vorausgegangener denkender Betrachtung eingeübt werden. Die Mittel hierfür sind zweierlei.

Erstens sollte nicht bloss, wie es jetzt meistens geschieht, ein Stoff ein-, sondern er müsste wenigstens zwei-, ja drei- und noch mehrmals richtig besprochen werden und zwar zweimal in strengstens ganz derselben Weise nach Umfang und Tiefe, meinetwegen bis auf die Frage genau, und dann noch ein oder einige Male mit verschiedenen seiner Art entsprechenden Abweichungen, von anderen Gesichtspunkten aus, mit anderen Deduktionen, Anordnungen, Begründungen. Man wird dabei immer die interessante Beobachtung machen, dass von Natur widerharige und Lehrern und Kindern anfänglich unsympathische Stoffe geschmeidig und ansprechend werden, dass man jedesmal bei genau demselben Verfahren die halbe Zeit braucht, wie am vorigen Male der Besprechung, und dass besonders die Kinder erst dadurch, aber eben auch nur dadurch, wann ihnen die Sache und Form spielend geläufig geworden ist, ganz befriedigende Gewandtheit im Gebrauch ihrer Sprache entwickeln werden — es heisst doch in der Didaktik, jede Stunde soll eine Sprachstunde sein —, dass sie aber am Ende nur durch solches Verfahren ihres Lernens und Wissens und Könnens recht froh werden. Das ist eine sehr wichtige Sache, wenn auch vielfach kaum darnach gefragt wird.

Nach so mehrmaliger Behandlung erst kommt als weiteres Mittel der Übung die Wiederholung zu Wert und Anwendung. Sie wird gemeiniglich gehandhabt als ein zweitmaliges „Abfragen" des Stoffes. „Viele unterrichten so, wie wenn ihre Aufgabe damit abgethan wäre, dass sie in der einen Lehrstunde mitteilen und in der folgenden wiederholen, oder durch Fragen Gewissheit darüber zu erlangen suchen, ob der Schüler das Mitgeteilte sich

gemerkt habe. Ja, es giebt Schuleinrichtungen, die von solchen gemacht zu sein scheinen, welche das Mitteilen als ein und dasselbe mit dem Lehren betrachten."

Die Bedeutung der Wiederholung ist auch etwas, das dem Schüler der Didaktik als unmittelbar verständlich, wertvoll und notwendig einleuchtet, und mit dem Schlagwort: repetitio est mater studiorum denkt er das zweite, damit oft zugleich das letzte Geheimnis der Unterrichtskunst offenbart erhalten zu haben. Mit einem Geben und Erklären des Stoffes, darauf wiederholenden Abfragen, dann Weitergehen u. s. w. wie vorher, bekommt das Lehren und Lernen ein ganz ansprechendes Ansehen, aber freilich nur äusserlich, ein innerer Wert kommt solcher Art kaum zu. Mit einer Beobachtung des Prinzipes mehrfacher gründlicher Besprechung derselben Sache gewinnt dann die Wiederholung mehr den Charakter des Prüfens, Examinierens. Als Fortsetzung des Satzes, dass bei weitem nicht alles gemerkt werden soll, was einmal im Unterricht gehört und wohl auch gelernt wurde, sagen wir nun, die eigentlich abschliessende Wiederholung soll sich immer nur darauf erstrecken, was seinem eigenen inneren Werte und dann der Bedeutung für die gesamte Bildung und das ganze Leben zufolge unbedingt auch im Gedächtnis festgehalten werden soll. Also werden zu wiederholen sein Resultate; was bei jeder erstmaligen Behandlung eines Stoffes als erklärende Beigaben, als illustrative Ausschmückungen, als sonst wohl interessante Einzelnotizen vorgekommen war, kann dann unberücksichtigt gelassen werden. So richtig wie dies jedenfalls ist, so verkehrt wäre es aber doch, wenn der Unterricht in der Weise eingerichtet würde, dass von Anfang an den Zöglingen gleich nur Resultate mitgeteilt werden sollten. — Das sei nur nebenbei bemerkt.

Beachten wir doch dazu, dass, je besser die allgemeinen Momente dann festgehalten worden sind, um so leichter auch das Reproduzieren der Einzelnotizen, welche zu jenen geführt haben, möglich sein wird. Dass gleichzeitig ein Festhalten der Fülle des Details der Bildung wesentlich ist und bleibt, ist immer nur bei eminenten Geistern zu beobachten (ein Demokritos, ein Leibniz), für solche ist aber eine Unterrichtslehre nicht eben berechnet.

Um Missverständnisse zu vermeiden, könnten wir noch zusammenfassend hinzufügen: Das Wiederholen sei wesentlich zweifachen Charakters, das eine noch unterrichtlicher Art, dies würde dann mit dem zusammenfallen, was soeben als Üben besonders empfohlen wurde, und das andere für abschliessende allgemeine Zwecke berechnete, mit der besonderen Bezeichnung des Prüfens (Examinierens). In wie augenfälliger Weise nun solche Veranstaltungen bei dem Lehren als absichtliche, mehr künstliche denn natürliche erscheinen, so möchte man mit ihrer Aufnahme in das System einen Widerspruch erblicken zu der Verurteilung einer Anwendung des Mechanischen (Absichtlichen) für Unterrichtszwecke, als was ja alles rein gedächtnismässige Festhalten (Memorieren) zu bezeichnen ist, und worauf ja wohl das „Einüben" des Stoffes auch am Ende hinaus kommt.

Zu dem, was bereits von den letztgemachten Erörterungen zur Hebung eines so vermeintlichen Widerspruches beitragen kann, füge ich noch hinzu, dass alles Lernen im Laufe der Zeit durch die eigentümliche Kulturentwickelung einen Charakter angenommen hat, welcher demselben, wenigstens in seiner allgemeinsten Form, mit der wir es nur hier zu thun haben können, der wahren Natur der Sache nach streng genommen, nicht zukommt. „Für das Leben lernen wir", so sagten bereits die Alten (Seneca: non scholae, sed vitae discimus) und wir freuen uns des Erbteils einer so fundamentalen Erkenntnis und Forderung, und — wir thun auch darnach? Nein! wenn wir es auch denken. Eine scharfe Prüfung ergiebt, dass wir immer zuerst für ein bestimmtes Fach und alles in allem dann zunächst für eine sehr grosse Zahl von Fächern lernen lassen. Unsere Kinder sind — wir müssen es sagen — immer erst Fachgelehrte; das Leben wird, wenn einzelne Stoffe des Faches gerade Anknüpfungspunkte gewähren und etlichen Raum lassen, in zweiter Linie nebenher mit berücksichtigt. Nur als dürftige Abschlagszahlung trägt man den Anforderungen des gemeinschaftlichen Lebens Rechnung, und auch das meist noch mit dem Gefühl eines lästigen Zwanges. Vielleicht würde man auch die kleinen Konzessionen in diesem Sinne noch nicht einmal machen, wenn nicht die Schule die

gewaltigen Mittel, deren sie bedarf, nur durch öffentliche Mitwirkung erhalten könnte.

So mächtig der Aufschwung ist, den unser modernes Bildungswesen genommen hat, stehen wir immer noch sehr unter dem Banne eines Scholastizismus, wie er im Mittelalter die Schulen zu ihrem grössten Schaden ausschliesslich beherrschte. Anstatt gesagt würde: Was ist für das Leben im allgemeinen erforderlich aus dem und jenen Fache des Wissens und Könnens, damit wir dasselbe lernen liessen?, wird gesagt: Es giebt so und so viele einzelne Fächer, das eine in diesem, das andere in jenem Umfange; weil sie nun vorhanden sind, müssen sie gelehrt werden, möglichst in Umfang und Tiefe, wie sie ihnen selbst eben eigen sind; wo eine Beziehung zum gewöhnlichen Tagesleben sich uns aufdrängt, mag sie berücksichtigt werden.

Dabei wird auch noch der Fehler gemerkt, dass die Systeme der Wissenschaften, wie sie sich im Laufe der Zeiten in natürlichem Aufbau vor uns gestaltet haben, mit der Genauigkeit und Gleichgiltigkeit eines Rechenexempels in soviel Abschnitte gebracht und auf soviel Stufen (Klassen) verteilt werden, wie die Schule hat, sodass es am Ende aussieht, als ob die Kinder und die Einrichtung der so und so viel Schuljahre der Wissenschaften wegen da wären. Nur wenig Beispiele:

Weil sich unser Katechismus der Reihe nach gliedert in: Das Gesetz, die Glaubensartikel, das Gebet, die Sakramente, sind auch die letzten 4 Schuljahre in derselben Reihenfolge mit religiösem Stoffe bedacht. Ganz nebenbei bemerkt, weil das 1. Gebot zuerst steht, wird es zuerst behandelt, ob es das inhaltlich schwerste und für die grosse Menge unstreitig das allerwichtigste Stück unserer ganzen Religionslehre begreift, das wird dabei nicht beachtet. — Ferner, weil unser dekadisches Zahlensystem sich aufbaut mit den wesentlichsten Absätzen 10, 100, 1000 etc. wird im 1. Jahre gerechnet bis 10, im 2. bis 100, im 3. bis 1000, im 4. wird gar der unbegrenzte Zahlenraum abgeschlossen, und was das Widersinnigste ist, allemal mündlich und schriftlich zugleich, als wenn das nicht zwei sehr verschiedene Sachen wären. In der Wissenschaft folgt auf die Lehre von den ganzen

Zahlen die Lehre von den Brüchen, so erhalten wir für das 5. Schuljahr die Bruchrechnung, eine eigentümliche Stellung nimmt dann für das 6. die Dezimalbruchrechnung ein. Was aber in den oberen zwei Klassen noch „gerechnet“ wird, daran wollen wir hier nicht rühren; interessant ist es da immer, wieder einmal auf die Pensa des 2. bis 5. Schuljahres zurückzukommen. — Ferner, weil in der Geographie das System des Stoffes in natürlicher Anordnung fortschreitet von der Heimat zu dem Vaterland, dem grösseren Reiche, dem ganzen Erdteil zu den fremden Erdteilen (in zwei Hauptgruppen zerfallend), so hat man gesagt, für die 6 grossen Abteilungen sind 6 aufeinanderfolgende Schuljahre notwendig, und da hat man sie genommen, der Stoff wird immer gelassen, wie er ist. — Ferner etwa auch, weil es Inder, Ägypter, Babylonier, Assyrer, Perser, Phönizier gegeben hat, darum müssen diese Völker im einzelnen behandelt werden; weil die Griechen und Römer die wichtigsten Kulturvölker des Altertums waren, brauchen wir einige Jahrgänge im Geschichtsunterricht für sie, hierbei können wir ja der Forderung: „Fürs Leben“ einmal sehr angemessen gerecht werden — denn die „griechische Kunst“ und das „römische Recht“ sind ja immer noch die Quellen, in denen wir modernen, bald verlebten Völker neues Leben trinken können! — Physik und Chemie kommen jetzt noch mit je einem Jahre daran. Die Wissenschaften sind verhältnismässig noch jung, wenn sie sich später werden in mehr Zweigdisziplinen zerschlagen haben, wird man wohl auch noch einige Jahre (nach unten!) für sie in Anspruch nehmen müssen. Indessen wird in den gegenwärtigen Jahreskursen bereits unseren Kindern geboten, dessen Wissens sich Realschul- und Gymnasialabiturienten zu grossem Vorteil sehr erfreuen würden. Man sehe nur die Lehrpläne ein und besuche die Physikzimmer mit ihren Lehrmittelapparaten!

Es ist nun freilich die Schule nicht allein schuld an dem Missverhältnis, welches besteht in einseitiger Bevorzugung der Fachgelehrtheit und der Vernachlässigung der gewöhnlichen Lebenselemente. Die Entwickelung der Kultur hat es durch eine nur allzu vielfache Spezialisierung unserer Lebensinteressen und die

eben davon bedingte wahrhaft staunenerregende Teilung der Arbeit mit sich gebracht, dass, da kaum die Bildung begonnen hatte, eine Macht zu werden, vor allen Dingen die Fachbildung breitesten Raum im Organismus alles Lehrens und Lernens für sich in Anspruch nahm. Je allgemeiner die Bedürfnisse werden, die ein Mensch überhaupt haben kann, und je grössere Differenzierungen das Einzelne in seinen Qualitäten fortgesetzt erfahren kann und wird, destomehr wird auch weiterhin das Fachstudium sich entwickeln im Sinne der Teilung und damit in Verbindung stehenden Vertiefung innerhalb einzelner Zweige. Dass davon die allgemeine Bildung beeinflusst würde, war gar nicht zu vermeiden, dass sie aber als solche fast aufzuhören droht, ist als ein allgemeiner Schaden unseres Zeitalters zu bezeichnen. Das Schlimmste dabei ist nun dieses, dass bei einem verhältnismässig grossartigen Aufwand von Zeit, Kraft und Mitteln allen denen, die einmal nicht mehr zu Fachstudien gelangen, während einer Vorbereitung zu solchen — denn das ist es, was im wesentlichen unsere Schule jetzt bietet — wirklich an sich fundamentale, wohl zusammenhängende und abschliessende und für die Lernenden genügende und befriedigende sogenannte allgemeine Bildung nicht gewährt wurde, ohne aber auch bei der Unfertigkeit, mit der sie in allen einzelnen Fächern natürlicherweise entlassen werden müssen, auch nur durch den reellen Gewinn eines von allen entschädigt zu werden. Unsere Schule findet ihre Aufgabe nicht in einem Zweck selbst, sondern in einem und mehreren Mitteln zu einem und vielen Zwecken. Dass dies der Bedeutung eines öffentlichen Instituts im ganzen Sinne des Wortes entgegengesetzt ist, versteht sich von selbst. Die Schäden, welche der Gesamtheit aus dieser falschen Organisation erwachsen mussten, sind ebenso vielfältig als wirksam, ja drohend, und zwar gegenüber dem Bestehen der Einrichtung selbst, wie weiterhin aber auch dem Bestehen des ganzen sozialen Organismus, das sie einmal am Ende werden in Frage stellen. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben unserer Zukunft, auf dem bezeichneten Gebiete eine durchgreifende Reform zu bewerkstelligen und zwar je eher, je besser, zum Heile des Einzelnen, wie der Gesellschaft. In welcher Weise

sie zu geschehen habe, das gehört nicht hierher, erfordert vielmehr eine durchaus getrennte Bearbeitung.

In demselben Verhältnis nun, in welchem die Volksschule, ihrer wahren Bestimmung entgegen, den Interessen der Fachgelehrtheit und Spezialforschung das Feld geräumt hat, musste sie notwendiger Weise auch — um nun endlich auf das Hauptthema zurückzukommen, zur Bewältigung der unnatürlich grossen Mengen Stoffes die Kraft des Geistes in ihrer rein mechanisch wirkenden Art des Gedächtnisses über die naturgemässe Gebühr in Anspruch und Dienst nehmen. So kehrt sie sich in freiwilligem Zwange von dem im Voraufgehenden als Ideal aller Lehr- und Lernveranstaltungen hingestellten Verfahren ab, was wieder um so schlimmer ist, als sie gerade dadurch es mit verschuldet, dass man sich von der Zeit nach den gesetzlichen Schuljahren seiten der Entlassenen in der Regel keine freiwillige Ergänzung dessen versprechen darf, was die Schule ihnen an Geistesschätzen mitgegeben hat.

Der hier vertretene Standpunkt für das Verhältnis zwischen Verstehen und Behalten mag etwas exklusiv erscheinen, es ist aber gewiss auch nicht zufällig, dass gerade die eigentlichen Schöpfer unserer ganzen Didaktik sich hierüber nur ganz extrem ausgedrückt haben. So war es einer von den Grundsätzen des Ratich: „Nichts soll auswendig gelernt werden!" Auch Comenius warnt: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat." Rousseau erklärt dem Auswendiglernen entschieden den Krieg. Basedow („Memoriert wird bei uns sehr wenig!") und die Philantropisten stimmen damit überein. Pestalozzi will zwar manches bis zur Unvergesslichkeit eingeprägt wissen, aber in seiner Schule wurde nach Ramsauer's Zeugnis „weder etwas Weltliches, noch etwas Geistliches auswendig gelernt." Philipp Wackernagel sagt (Deutsches Lesebuch IV, S. 98): „Ich kenne Menschen, die nie etwas auswendig gelernt und doch viel auswendig wissen" und meint doch gewiss damit, also lasse man nichts auswendig lernen!? Und weiter: „Wer etwas inwendig weiss, weiss es auch leicht auswendig." Die Leute haben alle recht, wenn das Lernen richtig betrieben

wird, und zwar so, wie es seinem Wesen, Werte und Zwecke nach zukommt, ein solches ist zur Zeit nicht möglich, also sind auch die Aussprüche jener Männer für unsere Verhältnisse fast gegenstandslos.

Das Widersinnigste unserer Bestrebungen ist nun aber, dass man das Eine nicht lassen kann und will, nämlich das Gedächtnis bis an die Grenze des Möglichen zu beschweren, und das Andere auch nicht nur thun möchte, sondern erst recht zu thun verlangt: dabei immer auch für das Verständnis in gründlichster Weise Sorge zu tragen.

Es leuchtet ein, dass von diesem Punkte aus sich vielleicht erweisen lassen möchte, wie wir uns mit unserem Lehr- und Lernverfahren in vielfachem Widerspruch mit dem befinden, was die Schöpfer und tüchtigsten Vertreter der ganzen Didaktik gefunden und gelehrt haben. Wer recht hat, das wissen wir Fachgenossen, wer recht behalten muss, das wird die Zukunft lehren.

Mit einer wahren Wut wird da immer verfolgt und darüber gewacht, dass bei Erklärungen, Entwickelungen nicht ein Titelchen zu übersehen sei, in allem Äusseren, Formellen nicht der kleinste Lapsus unbesprochen, beziehentlich ungerochen bleibe.

Ein Kapitelchen aus dem Jahrespensum eines Faches einmal ganz wegzulassen, wer möchte das verantworten wollen? Die Kinder könnten später (!) einmal etwas davon hören, und dann hätten sie es nicht „gehabt“; und wo bleibt dann das Verständnis für den „inneren Zusammenhang“? Mir fällt für solche Auffassung der Unterrichtserteilung das Wort ein, das Christus zu den Pharisäern spricht, von dem „Mücken seichen und Kameele verschlucken.“

Wir sind wohl bequem rückversichert, indem wir den Satz aufstellen und genau darnach zu thun uns mühen, dass wir nichts lernen, beziehentlich behalten lassen, was nicht verstanden worden ist, täuschen uns in der That aber nur darüber hinweg, dass dies gar nicht möglich ist, dass erstlich ein grosser Teil unseres Unterrichtsstoffes auf den Stufen, auf welchen wir ihn in unserem Lehrplan verzeichnet finden, gar nicht lehrbar ist, dass wir ferner doch nur in wenigen Dingen ein absolutes

Verständnis erzielen, uns vielmehr oft mit einem sehr relativen begnügen müssen, soweit wir also überhaupt verstanden werden. Dazu denken wir auch nicht daran, wie das Leben auch nicht nach so krämerlich-pädagogischen Sätzen verfährt, — denn das Leben war eine Schule, ehe es unsere gab und wird stets eine Schule ersten Ranges bleiben, ja für einen grossen Teil der Menschheit immer die einzige Schule sein. Stetig liefert es dem Menschengeiste eine Menge Material, flüchtig oder mehr aufdringlich; man nimmt es hin, hält es fest, arbeitet damit und nützt es, und ob es, und wieweit es wirklich verstanden war, da man es sich aneignete, darnach hat niemand gefragt, und — es kommt am Ende auch gar nichts darauf an; man kann damit wirtschaften — das genügt.

Giebt es doch vielerlei, wofür ein so peinliches Verständlichmachen überhaupt nicht möglich ist, wofür es einfach heisst: „Merk's und richt' dich darnach, wenn dir's nützen soll!" Man denke an Sätze und Vorschriften aus der Hygieine, Regeln aus der banausischen Weltpraxis, allerlei sogenannte Kunstgriffe bei den verschiedensten Beschäftigungsweisen. Wenn es sich in Prozenten ausdrücken liesse, wieviel die Menschen thun aus Einsicht und wieviel aus abstrakter Legalität, insbesondere aus Nachahmung, Gewöhnung, Tradition, Instinkt, da würden wir vielleicht erschrecken über die Höhe des Satzes für den letzteren Fall. Wir brauchten uns deswegen gar nicht so aufzusteifen mit unserer peinlichen Gründlichkeit, sie ist ebensowenig faktisch zu beobachten möglich, wie immer notwendig. Da wollen wir doch einmal den Goethe'schen Satz umkehren: „Was ich weiss, kann jeder wissen", und sagen: Was ich nicht weiss, oder besser, wenn ich manches nicht weiss, so braucht mich das nicht eben sehr zu bekümmern, es kann mich ganz und gar nicht unglücklich machen.

Sehr schön lesen wir zu dem ganzen Gedankengang: „Wer das Kind, den Knaben mit Memorieren verschont, (das heisst also allem rein gedächtnismässigen Aufnehmen) der versündigt sich nicht weniger an gesunder Didaktik, als wer den Jüngling noch nach Jesuitenart auswendig gelernten Stoff abhört und abfragt." Und „es heisst die Natur des Gedächtnisses gänzlich ver-

kennen, wenn man ihm auf jeder Stufe nur Verstandenes überliefern will, wenn man alles zunächst auf Treu und Glauben Angenommene ohne weiteres als nutzlosen Ballast wegschätzt und das Memorieren als grausame Plackerei der Jugend ansieht." Und weiter: „Eine rein mechanische Behandlung des Gedächtnisstoffes kann allerdings Schaden anrichten, aber fast noch grösser dürfte der Nachteil sein, der aus dem Bestreben, alles zu erklären, erwächst. Jene Beladung mit unverstandenem Stoffe kann später unter allerlei Lebenseinflüssen ihr Korrektiv finden, und der sicher memorierte Stoff bildet eine Grundlage, aus der unter günstigen Umständen noch allerlei werden kann; das vorzeitige Verständeln aber beeinträchtigt die Einfalt des jungen Geistes, seine gesunde Entwickelung, lässt vor lauter Erklärung nicht zur Klarheit kommen, verhindert Sicherheit und Gründlichkeit, macht oberflächliche Raissonaire und kann eine „Verdummung" herbeiführen von nur etwas scheinbarerer (soll jedenfalls heissen mehr verdeckter — weniger augenfälliger) Form, als jene, die dem einseitigen Memoriermechanismus zur Last gelegt wird."[4]

Dass unsere Generation mit dem Charakterzug des „nichts sicher Wissen" und einer allgemeinen Zerstreutheit und Vergesslichkeit zu diesen Schäden gekommen ist durch ein Missverhältnis in den Momenten des Verstehens und Behaltens, wird sich schwerlich in Abrede stellen lassen.

Wie die Methode eines gründlichkeitswütigen Erschöpfens der Stoffe und Systeme als einen Hauptschaden zur Folge hat die Missachtung eines Hinnehmens verschiedenartigster Sachen einmal auf Treu und Glauben, so hat sie auch die dafür entsprechende Form in Misskredit gebracht, das Nachsagen. Entweder nun, es mag vergessen werden, oder es ist keine Zeit dazu vorhanden, beide Gründe sind mit der Forderung einer Korrektur des Hauptverfahrens zurückzuweisen, also verwerflich und beklagenswert. Das Nachsagen ist eine Lehrveranstaltung von viel grösserer Bedeutung, als was für eine sie Beachtung findet. Abgesehen von einer Kategorie der Schüler, die alle, vermöge ihrer geistigen Veranlagung, in der Reproduktion und Produktion bildungshaltiger Materien über die Stufe rein gedächtnis-

mässigen Nachsprechens nicht hinauskommen werden, ist ein solches nicht nur in den unteren Klassen ja die einzige, sondern auch auf höheren bis zu den höchsten Stufen immer noch eine der Beachtung dringend zu empfehlende Art im Lernverfahren und besonders allemal für Abschlüsse in einzelnen Gedanken, Gedankenentwickelungen und -gruppierungen. Ganz entscheidenden Wert gewinnt das Nachsagen für die Erzielung einer unter den gegebenen Umständen höchstmöglichen Klarheit, wie einer dazu notwendigen Sicherheit und Gewandtheit in jeder Wiedergabe nach der erstmalig festgestellten, als dann einzig richtigen Form durch Vorsprechen, am besten immer seiten des Lehrers. So ist auch das Nachsagen ganz und gar nicht eine Sache, die sich von selber macht, sondern das muss auch gelernt werden, wie die Stoffe selber. Verstanden ist wirklich meistenteils eine Sache bald, ja es ist verhältnismässig erstaunlich, was alles für noch sehr jugendliche Geister — mit dem unserem modernen Geschlecht gerade in früher Jugend besonders eigenen Charakteristikum des mehr Vigilanten als Konzisen — durch zunächst nur flüchtige Argumentationen begreiflich machen lässt. Mit dem Wiedergeben hält es schon viel schwerer. Nun ist wohl gesagt und als Schlagwort in die Didaktik aufgenommen worden, nur das weiss jemand ganz und gewiss, was er auch recht sagen kann; so sehr aber der Satz einschränkender Berichtigung bedürftig sein mag, leuchtet doch aus demselben sofort ein, dass in den Lehr- und Lernveranstaltungen vom ersten Auffassen bis zum wirklich abschliessenden „Können“ einer Sache die Zwischenstufe des Vor- und Nachsprechens, und zwar auch des wiederholten, gar nicht entbehrt werden kann. Bei allen Fortgeschritteneren wird dadurch allemal das Verständnis voll und ganz, und bei den Zurückgebliebenen kann nur dadurch noch für ein solches das ihnen überhaupt Mögliche erreicht werden. Es wird immer Kinder und auch Stoffe geben, für die mit der Thatsache ganz guten und korrekten Nachsagens noch gar nichts garantiert ist für ein Verständnis, aber die Regel ist doch selbst für solche selbst nach den als Ausnahmen zu bezeichnenden liegenden Fällen hin die, dass nach Aufbietung aller Kraft und Kunst

seiten des Lehrers für normal veranlagte Kinder das Verständnis gesichert und dass ein solches bei notorisch schwachen wenigstens immer so lange vorhanden war, als der betreffende Gegenstand mittels Nachsagen geübt wurde, am besten, als sie selbst damit beschäftigt waren. Ob sie auch klein sein möge, ist das doch eine gute Wirkung und liegt darin ein gewisser Wert und Nutzen für die Geisteskraft und Bildung des sich entwickelnden Kindes. Denn, wir kennen ja den Satz: Nichts ist und geht jemals ganz verloren, was einmal als wirkliche Thatsache das Bewusstsein erfüllte.

Solche kleine Vorteile und Gewinne können bei dem zeitgemässen Streben nach dem Ganzen aber keine Beachtung mehr finden — zur besonderen Klage um die von der Natur schon weniger Begünstigten; dass der Nachteil aber am Ende ein ganz allgemeiner ist, wird sonderbarerweise erst recht nicht bemerkt. Es wirkt ungemein erschwerend für den Unterricht in Mittel- und Oberklassen, wenn in den unteren das Nachsagen nicht gelernt und geübt worden ist; wer sich auf irgend welcher Stufe aber freiwillig des grossen Wertes und Segens dieser Veranstaltung begiebt, der unterlässt seine Pflicht und versündigt sich an den Kindern.

Ein anderer Schaden ist es nun immer noch, welcher aus der eben kritisierten Art unseres Unterrichtens folgt. Es ist eine alte Anforderung an allen Unterricht, dass er interessant zu machen sei, und die Gewinnung des Interesses im ganzen soll auch ein Hauptertolg des Unterrichts sein. Worin bekundet sich nun ein wirklich gewonnenes Interesse? In Verschiedenerlei, dabei auch in einem mit, welches jetzt gerade wenig oder kaum zu Wert und Übung gelangt, das ist das Fragen und Sicherkundigen um Sachen, die einem begegnen im Laufe des Tages bunt durcheinander. Worüber soll man fragen? wann? wen? Über alles — immer — jeden! Wenn es wahr ist, dass es gegenwärtig zu wenig geschieht, so ist es zuerst notwendig, die Gründe dafür festzustellen. Nun, solche können keine anderen sein als die, dass man überhaupt kein Bedürfnis und Verlangen darnach hat, dann, dass man es auch nicht notwendig zu

haben glaubt, drittens aber, dass man es nicht kann, wenn man auch wollte. Alle drei Gründe sind verschuldet durch unsere Unterrichtsweise. Kein Verlangen darnach, etwas mehr zu erfahren und zu wissen, kann der haben, der glaubt, er wisse bereits alles oder genug, und was er doch noch nicht weiss, möchte dann nichts Wertvolles mehr sein, wie auch der, welcher gar zu wenig weiss, wenn er selbst ein deutliches Bewusstsein davon hat. Notwendig hat es ja niemals jemand, durch Fragen und Sicherkundigen dem bereits von ihm beherrschten Schatz des Wissens und Könnens gelegentlich etwas Neues hinzuzufügen. Wer aber sich als einen solchen ersteren hält, der hat einen schlechten Begriff vom Werte des Wissens und der Bildung überhaupt und damit vom Werte des ganzen Lebens gewonnen, und das ist doch ein bedeutender Nachteil. Am schlimmsten sind freilich die daran, die nicht fragen können, leider ist das die grösste Menge. Wie sehr auch unsere Unterrichtspläne darauf berechnet sind, ganze Disziplinen und einzelne Stoffe mit möglichster Gründlichkeit erschöpfend zu behandeln, kann es doch immer nur ein sehr kleiner Teil alles vorhandenen Lehrmaterials sein, der wirklich zur Verarbeitung kommt, und wird es besonders ein ganz unverhältnismässig kleiner sein, der als ganz gesichertes Resultat für das Eigentum der Zöglinge gewonnen wird.

Dass jedem Menschen stets und in jeder Weise viel zu lernen übrig bleibt, ist kaum zu sagen wert und notwendig, und dass einem solches Weitere und Neue nicht immer wie auf dem Präsentierteller gebracht wird, ist auch klar. Das Mittel direkten Fragens ist dann jederzeit eines der besten, besonders einfachsten. Es ist aber leider in unserer Schule der Mensch zu sehr überfüttert worden mit Wissensstoffen und übersättigt davon, im ungünstigsten Falle sind Überdruss und Ekel am Lernen die weiteren Folgen. Die wirkliche Massenhaftigkeit des behandelten Stoffes und scheinbares Erschöpfthaben alles Wissenswürdigen können auch den Übermut und Dünkel erzeugt haben, dass man also nichts mehr zu lernen brauche.

Bei alledem fehlt es denen, die aus der modernen Schule hervorgegangen sind, an methodischer eigener Technik und an

Sicherheit und Gründlichkeit in den Elementen, und so dürfen wir uns doch schliesslich gar nicht wundern, wenn der Mangel an Lust und Vermögen zu stetiger Fortbildung unser Zeitalter wesentlich mit charakterisiert, welcher sich im besonderen darin bemerkbar macht, dass ein direktes Fragen bei verschiedentlichsten Gelegenheiten eine Sache ist, die ganz aus der Welt gekommen zu sein scheint. Hin und wieder lässt sich noch schüchtern das: „Ich muss einmal recht dumm fragen . . .“ hören, gerade die Form, welche die Thatsächlichkeit eben beregter Übelstände mit beweisen hilft.

Es handelt sich hier regelmässig um die bei allem ersten Unterricht zu beobachtende und dann stets lebendig zu erhaltende Beziehung des Einzelnen zu einem grösseren Ganzen oder zu dem Ganzen; von hier aus bestimmt sich jede Möglichkeit eines Fragens, damit sind einem geeignete Angriffspunkte gegeben oder nicht; denn es wird sich meist nicht darum handeln, zu fragen: Was ist das? Was geschieht hier? Das sieht, beobachtet man ja. Weit öfter schon fühlt man sich in die Lage versetzt, nach dem Warum? zu fragen, wieder aber wird immer gerade diese Frage die verschiedensten Modifikationen erfahren, wenn man das Wesentliche bezeichnen will, um das es einem jemals zu thun sein kann. Mit der Frage wozu? ist es dann ebenso.

Wer bei allem erhaltenen Unterricht nicht über den Begriff des Einzelnen, Besonderen hinausgekommen ist, nicht für Zusammenhang und Prinzip geschult worden, wird wohl zu den nur zerstreut und gleichgiltig, weil beziehungslos nebeneinander liegenden Massen gewisser Stoffe gelegentlich noch einige andere solche hinzufügen, sein Wissen also etwas äusserlich erweitern können, er wird es aber schwerlich durch ein sinngerechtes Fragen innerlich zu vertiefen vermögen. Es besteht hier ein wunderbarer Zusammenhang mit dem Sprichwort: Ein Narr fragt viel, worauf zehn Weise nicht antworten können. Das Fragen-Können ist eben gar nicht eine so einfache Sache und muss also auch gewissermassen mit gelernt werden, nicht mechanisch, sondern im Geiste. Wer gefragt wird als der Kenner oder auch als der Ausübende einer Sache, merkt auch sofort aus dem Charakter der Frage, wie es

mit der Bildung dessen steht, der sie thut, mit seiner Fachbildung, wenn dieser ein Fachmann ist, mit seiner allgemeinen, wenn nicht.

Wenn immer jemand etwas auf dem Herzen hat und gern nach dem und jenen fragen möchte, es aber unterlässt aus ungenügender Gewandtheit in seinem sprachlichen Ausdruck, oder gar aus einer Scham, die ihm nicht gestattet, zuzugeben, dass er etwas nicht weiss, weil er glaubt, damit als nicht oder nicht hinreichend gebildet erkannt zu werden, so ist das doppelt zu beklagen, erstens weil der persönliche Schaden, an dem einer leidet, dann nur ein also vergrösserter ist und dann, weil doch dafür auch wieder seine Schulbildung verantwortlich gemacht werden kann. Der Vollgebildete wird immer den Mut finden zu dem Geständnis, dass ihm manches bisher unbekannt geblieben sei.

II. Phantasie.

Es ist mit Rücksicht auf die Art der Behandlung aller einzelnen Kapitel in diesen Studien wichtig, über den Gegenstand der Phantasie in einem Werke wie der Enzyklopädie von Schmid als 1. Satz zu finden: „Es gehört zu den einseitigen Tendenzen unserer Erziehung, besonders unserer Schulerziehung, dass die Bildung der Phantasie nicht die gebührende Berücksichtigung findet. Ja, man darf wohl sagen, dass man die Phantasie, ihr Wesen und ihre Bedeutung oft geradezu verkennt.“ Das klingt einmal schlimmer, als es gewiss thatsächlich ist, kritische Bemerkungen sind aber doch zu dem Gegenstand zu machen.

Seiner Natur nach verhält es sich derart eigentümlich mit demselben, dass er eine monographische Behandlung gar nicht erfahren könnte, ebenso wie für die Praxis nicht eine spezielle Methodik. Es ist die Phantasie nicht eine Sache für sich, die man dann auch für sich allein so oder so leiten, schulen, benutzen könnte, ja, hier giebt es auch nicht ein richtig oder falsch Behandeln, sondern es wird vielmehr immer nur festzustellen sein, ob sie überhaupt und dann, in welcher Ausdehnung (hier in schulmässig-engerem Sinne) sie Beachtung finden soll. So ist die Phantasie gewissermassen ein inneres Prinzip

und zwar eines, das dann mit anderen Prinzipien sowohl, wie mit allen einzelnen Sachen in Beziehung zu setzen ist, sonach von sehr allgemeinem Charakter, allgemeinstem, wenn man will. Das Wort und die Sache, die damit bezeichnet wird, ist wie vielleicht kaum noch ein einziger derartiger Grundbegriff Gemeingut des geistigen Besitztums grösster Massen von Menschen, gleichwohl vollzieht sich sein ganzes Leben und seine Wirkung unbewusst wie die keines anderen verwandten und ähnlichen, und gleichwohl sind klares Verständnis und deutliche Fassung des Begriffes an sich gewiss höchst selten zu finden. Entsprechend ist auch die unterrichtliche Bedeutung des Gegenstandes derart eigentümlich, dass viel gelehrt und gelernt wird, ohne dass Lehrer und Lernende besonders daran denken, einer Forderung von der Benutzung der Phantasie nachzukommen. Sie thun es aber, immer mehr oder weniger natürlich, und zwar auch unbewusst, ja vielmehr, sie können sich beide Teile ihres wirksamen Einflusses gar nicht entziehen.

Es müsste sich erweisen lassen, dass die Phantasie (im weitesten Sinne) nicht eine Form, sondern die Form unseres Geisteslebens überhaupt sei, ohne welche alle Inhalte desselben, ob sie zwar noch möglich und thatsächlich vorhanden sein können und werden, doch aber sofort ihrer verschiedenen Qualitätsverhältnisse verlustig gehen und damit die jedem selbst eigentümliche spezifische Energie verlieren und gleichzeitig für das Subjekt wertlos werden. Mit diesem Falle begegnen wir wieder dem Charakteristikum des Irreseins; dahin sind natürlich von einer noch normal wirkenden Kraft der Phantasie bis zu gänzlichem Mangel derselben mannigfache Abstufungen möglich und dementsprechend viele und eigenartige Gesamtseelenzustände. Halten wir dieses Ergebnis zusammen mit der früher gemachten Schlussfolge über die fundamentale Bedeutung des Gedächtnisses für das ganze Geistesleben, so liesse sich also am Ende erweisen, dass die Thatsache und Wirkung unseres Geistes überhaupt bestehe in den Phänomenen des Gedächtnisses und der Phantasie, jenes die beweglichen Inhalte bewahrend und liefernd, dieses die gestaltenden Formen repräsentierend. Mit den Phänomenen des

Gedächtnisses und der Phantasie steht und fällt die Existenz des Geistes, mit dem einen von beiden bereits die Thatsache des Bewusstseins.

Schon aus diesen allgemeinen Erörterungen muss es klar geworden sein, dass die Bedeutung der Phantasie für Unterricht und Bildung eine ausserordentlich grosse, eine ganz und gar fundamentale sein muss, und es ist nun der Gang der Behandlung, die sie hauptsächlich erfährt, der, dass sie zunächst immer in Dienst genommen wird für alle praktischen Zwecke des Unterrichts, dass sie dabei gleichzeitig aber auch selbst beobachtet und besonders gepflegt wird in der Absicht auf ihre eigene Vervollkommnung. Man kann ohne sie nicht arbeiten und nichts erreichen, und ebensowohl muss sie bei jeder Benutzung selbst gewinnen an Umfang und Kraft. Ihre sehr einflussreiche Stellung gewissermassen als Herrscherin in unserm Geistesleben wird beispielsweise angedeutet in der Bezeichnung Rückert's: „Phantasie, das ungeheure Riesenweib . . . .“ Schon von der systematischen Psychologie werden ihr die Vorstellungswelten des Ästhetischen und Logischen zugesprochen, als deren eigene Schöpferin sie zu bezeichnen ist; in der allgemeinen Philosophie gilt sie, sofern sie nicht bloss in einem so scharf abgegrenzten, sondern in einem weiteren Sinne, eben als unbewusst schaffende Kraft überhaupt verstanden wird als „Grundprinzip des Weltprozesses“ (Frohschammer); in dem Begriff des gewöhnlichen praktischen Tageslebens bildet auch ihr universeller und dabei immer schöpferischer Charakter das wesentlichste Moment, und es ist hierfür bezeichnend zu finden: „Es giebt kaum ein schöneres Schauspiel für den Geist, als die Thätigkeit der Phantasie, wenn sie eine Idee veranschaulicht*) und dabei alle anderen Seelenkräfte in Anspruch nimmt, — den Verstand, um ihren Gedanken Klarheit, Bestimmtheit und logische Aufeinanderfolge zu geben, — die Einbildungskraft, um von der Wirklichkeit nicht abzuirren, — das Gedächtnis, um die ihrem Thun entsprechenden Worte, Bilder und Töne aus dem inneren

*) Es ist nämlich der Begriff der Phantasie an demselben Orte gefasst als diejenige Thätigkeit, durch welche das Allgemeine, die Idee veranschaulicht wird.

Schachte der Seele hervorzurufen —, selbst den Willen, um einen und denselben Zweck festzuhalten und durchzuführen —, auch das Gefühl, um ihre Erzeugnisse mit Wärme und Innigkeit auszustatten. In keinem andern Falle hat der Mensch so sehr das Gefühl, dass er in seinem Geiste etwas Schöpferisches trägt, als wenn die Phantasie etwas Ewiges und Ideales in das individuelle Leben einführt und es seiner Natur gemäss gestaltet.“ [5)]

Wenn es sich um die pädagogische Wichtigkeit der Phantasie handelt, so muss sie immer in der allgemeinsten Bedeutung verstanden werden, etwa als die Fähigkeit, zwei oder mehrere Gegenstände (aus der Welt des Realen oder des Geistigen), räumliche oder zeitliche, im Geiste neben einander zu bringen, die es thatsächlich nicht sind, nicht waren, es sein können, doch aber nie zu sein brauchen, auch vielleicht niemals sein können; zweitens solche dann auch in jeder Weise umzuformen und zu verschiedenartigsten neuen Gebilden zusammenzustellen (komponieren). Das Gedächtnis bewahrt die Gebilde als in einer Vorratskammer auf, die Phantasie wirtschaftet mit ihnen, letztere vergleichbar dem Schriftsetzer, der vor seinem mit Typen angefüllten Setzerkasten steht. Ohne Typenkasten und Setzer giebt es keine Schriftsprache, ohne diesen oder jenen kommt dieselbe nie zu einem ihr eigentümlichen gewissen Bewusstsein.

Die Thätigkeit der Phantasie bei dem Unterricht besteht immer darin, die Worte des Lehrers (und der Mitschüler ja auch) mit den entsprechenden Vorstellungsbildern zu illustrieren, sie ist es daher, welche zunächst schon alle „Auffassung“ vermittelt. Wo sie nicht imstande ist, die Illustration der vernommenen Worte durch ihre eigenen Anschauungsbilder zu bewirken, wie sie den durch die Worte bezeichneten Sachen gemäss sind, da werden die Worte als leere Klänge entweder nach akustischem Gesetze verhallen oder von dem mechanischen Gedächtnis doch als mehr oder weniger schwerfällige Masse noch festgehalten, ob zu einem Nutzen und Zweck, das kommt in jedem einzelnen Falle darauf an, wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben. Es liegt nun sofort klar auf der Hand, dass die häufigen Misserfolge des Unterrichts zuvörderst und gewiss ja auch zumeist in den

übertriebenen Anforderungen begründet sind, welche derselbe an die Phantasie des Zöglings stellt. Jedes Fach im ganzen, jedes Kapitel und viele einzelnen Gegenstände liefern bei nicht nur fachmännisch-verständiger, sondern auch ehrlich-wohlmeinender Beurteilung unzählige Beispiele dafür. Die Thatsache lässt sich bereits aus den Lehrplänen feststellen, ohne dass man Kinder gerade dabei hat und Probe macht. Dass durch falsche Auffassung und Durcharbeitung derselben seiten der Lehrer aus verschiedenartigsten Gründen sehr viel mit verdorben werden kann, darf nicht unerwähnt bleiben.

So genau auch gegenwärtig die Lehrpläne vorzeichnen mögen, was der Lehrer geben und wie er fortschreiten müsse, so liegt doch in Hinsicht der inneren Gestaltung des Unterrichts noch eine grosse Gewalt in seiner Hand. Unbedingt hat der Lehrer in der Auffassung eines Lehrplanes gewisse Freiheit für sich in Anspruch zu nehmen; mag er sich derselben nur nicht gar — freiwillig begeben.

Hier breitet sich der Thätigkeit einer Psychologie das grösste Feld aus. Ihre Aufgabe wäre es, zu bestimmen, was nach Massgabe der Geisteskraft (wir könnten hier sagen Auffassungskraft) der Zöglinge auf den verschiedenen Stufen ihrer Ausbildung diesen von seiten des Unterrichts an Stoffen nach Inhalt und Umfang zu bieten sei, und auch mittels welcher und immer wie weitgehender Operationen das zu geschehen habe. Die Lösung dieser Aufgabe ist uns die Psychologie bisher noch schuldig geblieben. Dass in den Lehrbüchern und Leitfäden am Ende einschlägiger Kapitel meistenteils ein Paragraph angefügt ist über „die Bedeutung des betreffenden Gegenstandes für Unterricht und Erziehung“ oder über „die pädagogische Wichtigkeit desselben“ ist eine Leistung, ein Tribut im Dienste der allgemeinen Pädagogik als deren Hilfswissenschaft, womit man in einer Zeit des Erwachens und Aufstrebens der psychologischen Studien wohl zufrieden sein konnte, die uns aber nun, nachdem die Psychologie selbst eine gut fundierte und wohl ausgebaute Wissenschaft geworden ist, nicht mehr genügen kann. Aus welchen Gründen nach einer geringen

Abschlagszahlung noch nicht die Ablösung der Hauptschuld erfolgt ist, verdient einmal selbst untersucht zu werden, ist vielleicht auch gar nicht so schwer zu finden, aber wenn es nicht noch geschieht, dann hätten wir Pädagogen den Philosophen ihre ganze Psychologie schenken mögen, denn was uns die vorhin erwähnten allgemeinen Bemerkungen zur Nachachtung bei Erziehung und Unterricht nützen konnten, hätten wir ebensowohl noch mit wohlmeinendem Herzen für unsre Praxis aus „gesunder Vernunft“ selbst gewinnen können. Der ganze Wert, der möglicherweise in der theoretischen Wissenschaft liegt, wird hinfällig, wenn die Anwendung auf die Praxis unterbleibt. Ist die Psychologie die grundlegende Wissenschaft für alles Erziehungs- und Unterrichtswesen, so dürfen sich ihre Vertreter auch nicht wundern und beklagen, wenn die ausübenden Pädagogen sie gering achten, ja geradezu gleichgiltig vernachlässigen, da sie ihnen kaum merklich grundlegend zur Hand gehen. Ein Vorschlag zum Besseren wäre vielleicht, dass die praktischen Pädagogen sich selbst des theoretisch-wissenschaftlichen Studiums bemächtigten, hauptsächlich mit der Absicht, jene Aufgabe zu lösen. Nur stossen wir da auch wieder auf Schwierigkeiten. Wir würden uns gar nicht unterfangen, so dringend bei der psychologischen Wissenschaft vorstellig zu werden, wenn nicht eben da, wo sie aufhört, uns mit Gesetzen, Unterweisungen, Ratschlägen zu dienen, erst die grösste und schwerste Arbeit für uns begönne. Wir haben keinen sogenannten „Durchschnittsmenschen“, und einen solchen hat die theoretische Wissenschaft bei ihren Untersuchungen sowohl, als dann für ihre Folgerungen und Anforderungen an die Praxis zu Grunde gelegt. Unsere weit wertvollere und eigentlich verantwortungsreiche Thätigkeit beginnt hauptsächlich erst mit dem Individualisieren. Abgesehen davon, dass in der pädagogischen Praxis aus einem unheimlichen und verhängnisvollen Drange auch das von der Wissenschaft am allgemeinsten gehaltene Durchschnittsmass meist ingnoriert, d. h. dann überschritten wird, so wäre es erst recht die Aufgabe der Psychologie, gerade auch für eine gewissenhafte Beobachtung und Behandlung der von normalen Geistesindividuen abweichenden Modifikationen die schärfsten Normen aufzustellen. Und dann

haben ihre Vertreter nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, die Männer und Stätten der Praxis nicht nur aufzusuchen und zu beobachten, sondern auch zu kontrollieren und selbst zu prüfen. Sie würden für ihre eigene Wissenschaft, welche doch die Erfahrung zu ihrem sichersten Fundament hat, nur gewinnen können, da diese doch zugleich ihr wertvollstes Korrektiv ist.

Dann wäre man berechtigt, die Pädagogik eine angewandte Psychologie zu nennen; wie aber jetzt die Dinge liegen, bezeichnet dieses Schlagwort einen argen Anachronismus. Wenn irgend eine Wissenschaft nicht berufsmässig abschliessen darf, so ist es die Psychologie. Bei ihr steht es, den höchsten Rang unter allen Wissensdisziplinen zu beanspruchen, zu erringen und zu behaupten. Sie steht in der Würde des Alters allen voran, und sie ist ewig jung, sie verfügt über einen gut gesicherten Besitz, und es wird ihr stets die Möglichkeit gelassen sein, ja ihre Pflicht ist es, immer weiter zu forschen, das Reich, in dem sie waltet, ist unbegrenzt. Wie es in ihrem Charakter liegt, um ihrer selbst willen eine immer beobachtende Stellung einzunehmen, kommt es ihr zu, das wachende Gewissen zu repräsentieren gegenüber allen anderen Wissenschaften.

Die wesentliche Thätigkeit der Phantasie ist also die Reproduktion und zwar erstlich solcher Erinnerungsbilder, die von vorausgegangenen wirklichen Anschauungen noch vorhanden sind, und zweitens von Resultaten, die nur durch Denkprozesse erst gewonnen worden sind, ohne durch wirkliche Anschauungen vermittelt zu sein. Absolut Neues vermag keine Phantasie zu schaffen, auch nicht in der Form reinster Gedankengebilde. Darin liegt die Wahrheit der Aussprüche begründet: „Alles ist schon einmal dagewesen“, und „alles Gescheite ist schon einmal gedacht worden“. Nach jener zweifach verschiedenen Art einer Qualität der Phantasiegebilde richtet sich der Wert derselben. Es kann keinem Zweifel unterliegen, dass alle solche, die auf direkten Anschauungen beruhen, der Wahrheit immer am meisten entsprechen, für die Ausbildung des Geistes die brauchbarsten und für das ganze Leben die wertvollsten sein werden. Mit richtiger Würdigung dieser Thatsache fanden unsere Didaktiker das Prinzip der Anschau-

lichkeit, welches nun ganz hervorragend die Schule beherrscht. Dass man auf dem Lektionsplan einen Anschauungsunterricht findet, ist bekanntermassen nur Notbehelf der Bezeichnung einer Sache, für die man eben nicht leicht einen noch besseren Ausdruck finden würde.

Das Prinzip der Anschaulichkeit hat nun auch im Laufe der Zeit mehrfach falsche Auffassungen und unzweckmässige Anwendungen erfahren. Der damit berührte Hauptschaden liegt darin, dass man die Anschauung von einem Mittel zum Zweck zu diesem selbst erhoben hat. Das lässt schon erkennen und verschuldet auch mit der Name Anschauungsunterricht. So lange ein solcher für sich selbst planmässig zu betreiben ist, glaubt man immer nur anschauen lassen zu müssen, und wenn er dann für sich selbst aufgehört hat, kommt man einmal wegen oft nicht mehr vorhandener direkter Nötigung und dann aber auch, weil in vielen Fällen gar nicht mehr die Möglichkeit der Herbeischaffung zur Anschauung geeigneten Materials besteht, nur zu leicht in die Gefahr, über dem Fehlen realer Anschauungsobjekte zu vergessen, dass es auch ein Anschaulichmachen giebt innerhalb des Bereiches blosser Erinnerungsbilder, ja innerhalb derart rein geistiger Materien wie des Religionsunterrichtes, und dass dieses genau so wertvoll ist wie jenes. Das ist schwer, es lassen sich aber die besten Wirkungen damit erzielen.

Ferner ist man auch zu leicht veranlasst, für den Umfang und die Tiefe des zu behandelnden Stoffes die Grenzen gerade in der Weise von der sinnlichen Wahrnehmbarkeit abhängig sein zu lassen, welche das Anschauungsobjekt bietet; dieselben sind doch in weitaus den meisten Fällen nur dürftige Ersatzmittel, dazu mitunter von zweifelhaftem Werte, ja an sich selbst schon und dann erst recht auch für den Unterricht oft ganz wertlos, und selbst wenn man einen Gegenstand in seiner natürlichen Beschaffenheit da hat, kann der Umstand der direkten Anschauung Grund dazu sein, dass die Besprechung nüchterner, weniger gründlich und wahrhaft vertieft — dabei auch immer trockener in der Form, in Sprache und Ton ausfällt, als wie es wohl eigentlich geschehen müsste. In dem Glauben, auch die

bekanntesten Dinge beim Unterrichten den Schülern zeigen zu müssen, hat nämlich eine gewisse „anatomische Besprechung“ der Gegenstände weit über ihre innere Berechtigung und über ihren Wert Anwendung gefunden, und wo immer eine solche in einer mit Auschauungsmitteln weniger reich ausgestatteten Schule mehr erschwert oder beinahe unmöglich gemacht ist, da möchte das als ein grosser Vorteil zu bezeichnen sein. Wenn es so fort geht, wie es den Anlauf genommen hat, sind wir auf dem besten Wege, die Phantasie in den Ruhestand zu versetzen, denn die Hast und Sorge um herbeizuschaffendes Anschauungsmaterial ist gross, grösser als gut und nützlich. „Es wäre schlimm, wenn wir auch mit Elementarschülern über das Pferd, ein Haus, einen Wagen und dergl. nicht ohne Modell sprechen könnten, ja wir würden gewiss die Geisteskräfte in ungleich höhere Thätigkeit versetzen, wohingegen wir durch die „unvermeidlichen“ Anschauungsmittel der Vorstellungskraft und Phantasie des Kindes alle Bethätigung unmöglich machen. Das gilt auch von allen Bildern für den Geschichtsunterricht und die meisten zur biblischen Geschichte. Sie oktroyren dem Kinde eine Vorstellung, die es zeitlebens nicht wieder los wird und überheben es der Mühe, sich selbst ein Bild zu machen, das mit einer wachsenden Einsicht an Klarheit und Vollständigkeit zunehmen würde. Wir trauen ihm aber eine aufmerksame eigene Beobachtung der Dinge selbst, die es umgeben, weder zu, noch fordern wir eine solche von ihm und begehen in beiden Hinsichten einen Fehler“.[6] Ja noch mehr. Wir arbeiten mit unserem reichhaltigen Anschauungsapparat daran, die Kinder gleichgiltig für die Dinge und Erscheinungen der wirklichen Aussenwelt und somit blasiert zu machen. Es kann ihnen bald kaum etwas in derselben entgegen treten, da sie nicht sagen müssten: Das haben wir schon in der Schule gehabt und gesehen. Nachdem sie durch diese künstliche Miniaturwelt glücklich hindurchgelaufen sind — wie und ob zwar diese Welt sehr unvollkommen ist, das bleibt am Ende auch ganz gleichgiltig — ist eine weitere Teilnahme an dem, was die grosse wirkliche Welt bietet an mehr oder weniger nun bereits Bekanntem oder auch Unbekanntem kaum mehr zu finden. „Ja, das haben wir schon in der Schule gehabt!“ Das überzeugt

die ungelehrten Älteren und Alten und beruhigt das eigene Gewissen. Was ist denn auch immer der Grund davon, dass bei uns modernen Menschen, wenn wir etwas in natura sehen, wovon wir unterrichtet worden sind, die Wirklichkeit fast regelmässig hinter unserer Vorstellung zurückbleibt? Die von uns Gebildeten haben das Interesse für ein Einzelnes, den Sinn für das Besondere verloren, da wir sie aufwachsen liessen in den weitesten Grenzen eines unseligen Schematismus, den sie nie vergessen werden, aus dem sie sich nie wieder in die wirkliche Welt werden hineinretten können, weil man in dieser jenen und in jenem diese nicht findet.

Wann immer die Phantasie ihr reizendes Spiel hätte beginnen sollen, da war das an sich lebensvolle gestaltungsfähige Material bereits erstorben nach mancherlei vorausgegangenen Plattheiten und Abgeschmacktheiten wohl mühsamer, dabei aber auch armseliger sinnlicher Veranschaulichungsversuche. „Es ist aber die Phantasie diejenige Quelle kindlicher Gebilde, die am reichlichsten fliesst. Das sollten wir nie vergessen und sollten ihre Thätigkeit beim Unterricht eher fördern als hemmen. Wenn der Unterricht selbst anschaulich ist, wenn er so beschaffen ist, dass er im Kinde eine möglichst klare Vorstellung des besprochenen Gegenstandes oder der dargestellten Situation veranlasst, dann können wir von manchem der üblichen historischen und geographischen Anschauungsmittel absehen und zwar zum Heile der Schule. Bilder von wirklichen Gegenständen und Naturobjekten, die wir in den Kreis des Unterrichts ziehen müssen, ohne sie selbst vorzeigen oder ihre Kenntnis voraussetzen zu können, behalten natürlich ihren Wert, und es kann mir nicht beikommen, ihnen denselben zu schmälern. Aber auch sie wollen weise benutzt sein und dürfen nicht dazu verleiten, im Unterricht das zu übergehen, was sich an ihnen nicht absehen lässt, wozu sie nur anregen sollen. Das eigentlich Geistbelebende bleibt die individuelle Leistung des Lehrers, und es lässt sich wohl denken, dass der eine erspriesslicher einen Gegenstand behandelt, trotzdem ihm kein Anschauungsmittel zu Gebote steht, als ein anderer, der in dieser Beziehung aufs beste versehen ist, denn die innere Anschaulichkeit steht höher als die sinnliche Anschaulichmachung. Ich denke hierbei auch an

den physikalischen Unterricht, der über dem Experimentieren nicht vergessen darf, den Gesetzen der Erscheinungen nachzuspüren, die unserer Beobachtung sich von selbst entgegenstellen. Denn es ist ein ander Ding, einen physikalischen Vorgang künstlich hervorzurufen, als ihn in seinem Zusammenhang mit der Natur oder unserm Leben zum Verständnis zu bringen."[7]

Selbst in der beschreibenden Naturkunde scheint man vielfach zu weit zu gehen Neben der Forderung, herbeizuschaffen, was nur möglich ist, damit es gesehen werden könne, wird neuerdings ganz richtig verlangt, dass besonders die Entwickelungszustände in den verschiedentlich wichtigen Zeiten beobachtet werden sollen. Es ist nur aber schade, dass mit der Versetzung von in der Entwickelung begriffenen Pflanzen- und Tierkörpern aus ihrer Welt in die Schulstube das Beste verloren geht für Regelmässigkeit der Prozesse und wirkliches Gedeihen der Körper — das ist die Natur; auch das Interesse der Beobachtenden kann dabei nicht gewinnen. Meistenteils kann man in unseren Schulzimmern sehen und lernen, aus Gründen unzureichender (unnatürlicher!) Existenzbedingungen, wie die Natur nicht verfährt und schafft. Aber auch einzelne Objekte erscheinen nur zu oft, abgetrennt aus dem ihnen eigentümlichen Lebensbereich, in einem beklagenswerten Ansehen, wenigstens einem solchen, das nicht geeignet sein kann, den Begriff der „Natur", der reichen, unerschöpflichen, ewigen, erhabenen und erhebenden zu klären, derselben unser höchstes Interesse abzugewinnen und die gute uns lieb und wert zu machen. Manche passende und für die Art und für den Ort des Vorzeigens und ad oculus Demonstrierens gleichgiltige Einzelgegenstände mögen immer mit in das Schulzimmer gebracht werden; wenn aber Körper der Natur, um des Vorzeigens willen der Eigenschaft ihrer ursprünglichen Vollkommenheit entbehren müssten, sollte man sie immer nur an ihrem eigenen Orte beobachten lassen, und dafern dies nicht möglich wäre, sich vorläufig mit einer inneren Anschaulichkeit begnügen zu Gunsten der wirklichen Vorteilhaftigkeit eines sinnlichen Anschauens, welches sich ja der Einzelne früher oder später auch noch leicht bieten könnte, welches er auch immer anstreben wird, wenn ihm ein solches nicht bereits über-

flüssig gemacht (scheinbar!) und ein Verlangen darnach erstickt und vergellt worden ist. Ein Gang durch die Lehrmittelsammlungszimmer unserer Schulen, besonders die physikalisch-chemischen Kabinette lässt sofort erkennen, dass wir nicht nur mit Rücksicht auf das Prinzip der Anschaulichkeit etwas in das Extreme hineingeraten sind, sondern auch, dass unsere Lehrpläne in Beziehung auf gewissenhafte Beobachtung des Verhältnisses zwischen Natur und Umfang der Materien und der Fassungskraft der Schüler wie der Stellung der Schule als solcher zum ganzen menschlichen Leben und ihres Mittelscharakters gegenüber dem Menschen-, Lebens- und Weltzweck einiger Korrekturen bedürftig sein möchten.

Viel wird immer dabei gleich zu gewinnen sein, wenn wir unserer Schule und dem Unterricht zu dem Charakter der Einfachheit verhelfen, welcher ihnen gemäss der gegebenen natürlichen, objektiven Unterlagen gebührt. Schon damit und nur damit kann auch die Phantasie zu der ihr als einem Grundphänomen des menschlichen Geistes durchaus eigenen hohen Bedeutung für alle Geistesbildung gelangen. Dann würden nicht nur Möglichkeit, Gelegenheit und Zeit, sondern geradezu mannigfache Nötigungen vorhanden sein, die Phantasie recht thätig sein zu lassen, wohingegen wir sie jetzt meist ruhen lassen, nur zu oft, weil wir müssen, gleich einem in Staub und Schutt vergrabenen Magneten. Es können und sollen ja nicht die Aussendinge selber, sondern immer nur die Bilder derselben in die Seele aufgenommen und dann derselben dauerndes Eigentum werden. Schon die mehr wie selbstverständliche Thatsache hätte müssen zu einer mehr sachgemässen Betreibung alles Unterrichts führen, in dem man es mit realen Anschauungen zu thun hat.

Es mag der Gegenstand in natura oder als Modell oder im Bilde oder noch anders vorgezeigt worden sein, so hat nicht nur der Lehrer darauf eine und mehrere Besprechungen darüber in Abwesenheit des Gesehenen zu veranstalten, den Gegenstand in allen seinen Teilen und Eigenschaften, vor allem auch in seinem Zusammenhang mit grösseren Ganzen nochmals entstehen zu lassen, sondern es ist gerade auf diese Übungen durchschnittlich mehr Zeit zu verwenden, als auf die Behandlung des

Gegenstandes bei dessen Gegenwart selbst. „Solche Übungen bilden gleichsam eine zweite Stufe des Anschauungsunterrichtes,“[8] jedenfalls den erst eigentlich wertvollen Teil desselben. In Sorge um bestmögliche Anschaulichkeit wird gewiss in vielen Fällen das Mittel dazu so oft vor die Kinder gebracht, wie über den betreffenden Gegenstand gesprochen wird, ja schliesslich kann man in Prüfungen Anschauungsmittel verwendet sehen — das Extrem eines in dieser Beziehung unrichtigen Verfahrens. Das Beste ist nun noch dieses, dass der Lehrer bei Zuhilfenahme aller nur möglichen Anschauungsmittel doch auch immer mit auf die Phantasie der Schüler angewiesen ist. Die Zeichnungen geben immer nur ein flächenhaftes, meist auch nur ein verkleinertes Bild von der Wirklichkeit, welches dann körperlich und vergrössert vorgestellt werden muss; mit Modellen ist es ähnlich. Die Gefahr, dass wir wohl das Eine thun, das Andere aber lassen, liegt nicht nur nahe, sondern ist in vielen Fällen unvermeidlich; wir bleiben viel zu sehr beim Bilde, und es entgeht uns, — hier können wir einmal sagen — „das Ding an sich“ in unser Bewusstsein aufzunehmen. Es ist darum dringend nötig, die Phantasie immer und immer wieder von neuem anzuregen, hier können wir — glücklicherweise — kaum einmal des Guten zu viel thun; nur ist eben so dringend zu beachten, dass dieselbe, wo es nur angeht, auf das Einzelne, Besondere gerichtet wird, zunächst wenigstens allemal — darin besteht das Hauptgesetz für eine Zucht der Phantasie. Das klingt sehr einfach, fast bedeutungslos, wir gelangen aber damit auf ein Fundamentalprinzip alles Unterrichtens.

Die Masse des Unterrichtsstoffes ist gegenwärtig so gross, dass es weder möglich ist, noch notwendig wäre, alles zu wissen und zu können. Die einzelnen Disziplinen der schulmässigen allgemeinen Gliederung haben sich längst jede wieder in mehrere Spezialfächer zerschlagen, und selbst innerhalb solcher werden einzelne ganz besondere Zweige wieder gepflegt und für sich weiter ausgebaut von besonderen Vertretern und Interessenten. Für ihre Hauptwissenschaft und — wie es jetzt dem Fortschritt in der Kultur gemäss ist — damit auch für das ganze praktische Leben sind immer diejenigen die tüchtigsten Leute, welche Spezialisten

der vom Hauptstamm ihrer Wissenschaft entferntesten Zweige sind. Jeder fachmännische Kollege wird sich freuen über sein Wissen, beziehentlich über seine Praxis und seine Kunst, und jeder Laie wird auch Respekt davor haben und ihm gern verzeihen, wenn er vieles andere nicht weiss und nicht kann, was thatsächlich von allgemeinerem Werte und dazu auch noch sehr leicht zu beherrschen ist, wenn es seinem Fache fern liegt. So ist auch für rein wissenschaftliche Zwecke, wie für Privatbestrebungen und rein persönliche Interessen an allgemeiner Weiterbildung das Studium der Monographie das am meisten Bildende. Es ist immer ein untrügliches Zeichen wirklich solider Grundlagen seiner Bildung und ernstlichen Willens, wenn einer nach Monographieen greift, da er nicht gerade aus Pflicht dazu genötigt wird. Dass aber jemand Sinn und Interesse dafür habe und solche vor allem auch mit wirklichem Vorteil benutzen könne, macht sich natürlich nicht von selbst, und mit Bezug auf die Aufgabe der Schule, die Zöglinge, die sie entlässt, für fortgesetzt eigene Weiterbildung nicht nur angeregt, sondern ihnen auch Kraft und etwas Methode dazu mitgegeben zu haben, erweist es sich nun notwendig, dass sie immer ihre Schüler den Wert des Besonderen nicht nur fühlen lasse, sondern ihnen denselben geradezu durch prinzipmässige Veranstaltungen zum lebendigen Bewusstsein bringe. Immer zunächst das Besondere zu betreiben, und das, was sich als unbedingt wissenswert und unstreitig wichtig für das praktische Leben, dabei stets auch als lehrbar innerhalb des Rahmens unseres Schulunterrichts erwiesen hat, gründlich zu erschöpfen — und wenn wir dabei einmal auch noch so sehr in das Spezielle gehen —, das ist die rechte Art und Weise, bei der etwas Solides gelernt wird. Wir möchten sagen, es müsse den Lehrern gewissermassen gleichgiltig sein, was sie zu lehren haben, nur werden sie dann verlangen, dass sie das einmal Bestimmte auch ordentlich lehren können, womit gleichzeitig das Mass bezeichnet ist, denn das heisst, dass dieses dann immer nur wenig sein könne.

Es möchte scheinen, als hätten wir uns jetzt einen Widerspruch zu Schulden kommen lassen mit dem früher über die Bedeutung und den Wert des Allgemeinen Gesagten, indessen

bringen wir mit diesem nur eine notwendige Ergänzung zu jenem und begegnen uns inhaltlich ganz und gar in beiden Stücken, nur in anderem Zusammenhang und mit anderen Worten. Unter Besonderem können hier nicht von den Hauptstücken einer Wissenschaft entfernt und zerstreut liegende Einzelheiten, ganz und gar nicht Detail und ausschmückendes Beiwerk als solches verstanden werden, sondern einmal zunächst wirkliche Hauptstücke selbst und nun erst ein für das Verständnis des Ganzen wirklich anerkannt wertvolles Detail, und zwar dann einmal alles, oder doch soviel, als nur irgend möglich. Es mögen lieber über der Beobachtung eines solchen Prinzipes der Heranziehung möglichst vielen Spezialmaterials bei einem Hauptgegenstand zu Zwecken des Erhärtens, Begründens, Ausschmückens manche andere Stoffe ganz weggelassen werden in der Behandlnng, als dass wir die vielen Kapitel, in welche der gesamte Wissensstoff für sich schlechthin zerfällt, hernehmen und ihn teilen, wie er ist und weil er nun einmal da ist durch die Zahlen der Jahre, Wochen und Stunden. Wir meinen im Zusammenhange damit, es ist bei dem jetzigen Zustand der Dinge fast wirklich gleichgiltig, was man weiss, wenn man nur das, was man einmal gelernt hat, ordentlich weiss. Das ist eine Sache, die schon ziemlich allgemein eingesehen und anerkannt wird, und im letzten Grunde stossen wir damit auf den Satz: „Wenig aber gut,“ der seine Wahrheit und seinen Wert behauptet für alle menschlichen Interessen in gleicher Weise. Das ist das Resultat der praktischen Lebensführung und aller Erkenntnis bisher, und wir werden doch wohl mit unserer dem Leben nur dienenden Schularbeit nicht das Gegenteil davon beweisen wollen und können. Wir gewinnen für dieselbe mit einem wie eben gekennzeichneten Unterrichtsgrundsatz etwas, das die eigentliche Grundbedingung alles Gedeihens ausmacht, das ist Ruhe, will sagen nicht nur die für alle zu betreibenden Sachen je nötige Zeit, sondern darüber noch hinausgehend eine gewisse Musse, welche hauptsächlich gestattet, die fortwährend vorkommenden teils inneren, teils äusseren Störungen und Hemmungen gebührend zu berücksichtigen, dann aber auch das über dem Moment alles

Objektiven mit dem Charakter allgemeiner Gesetzmässigkeit und ebenso allgemein zu fordernder Nachachtung hinaus liegende Moment des Subjektiven in Rücksicht der Persönlichkeit des Lehrers selbst, wie auch des Kindesgeistes zu der ihm eigenen grossen Bedeutung gelangen zu lassen. Vergegenwärtigen wir uns doch einmal die Wichtigkeit, welche Ruhe für das ganze Leben, für alle Prozesse des Werdens und Entwickelns im besonderen hat, so wird ohne weiteres auch ersichtlich, dass solche für alle Erfolge des Unterrichts mindestens sehr notwendig ist. Wo immer die nötige Ruhe nicht gegeben oder beeinträchtigt wird, sind Resultatlosigkeit und Missbildungen die unausbleibliche Folge, und welche Schäden für die Erfolge unserer Schularbeit daraus erwachsen sind, dass wir solche im Unterricht doch etwas zu sehr entbehren mussten, liegt dem kundigen Beurteiler der Verhältnisse klar vor Augen.

Wie jede Seelenthätigkeit ein gewisses Zeitmass als eigentliches Lebenselement mit hat, so ist die Wirkungsweise der Phantasie ganz besonders davon abhängig, dass ihr jederzeit die nötige Zeit (Ruhe) gelassen wird. Wo sie sprunghaft und flüchtig arbeiten muss, werden ihre Resultate ebenso unsicher sein, wie etwa die Bilder nach einer photographischen Aufnahme, da man dem Exponierungsprozesse nicht die nötige Zeit gönnte, oder aber da man das eindringende Licht nicht stetig, sondern in Absätzen hatte wirken lassen.

Es steht nun auch ein solcher Grundsatz wie der einer Vertiefung in das Besondere nicht in Widerspruch mit der alten didaktischen Grundregel, im Unterricht lückenlos fortzuschreiten. Dass ein gewisser Zusammenhang zunächst immer innerhalb des gerade in der Behandlung stehenden Gedankenkreises, dann auch ein Zusammenhang dieses selbst mit den verwandten und Nachbarkreisen, zuletzt mit dem Stoffganzen zu beobachten sei, ja auch hinterdrein absichtlich herzustellen, wenn er auch einmal etwas künstlich ausfallen müsste, ist an anderer Stelle bereits gebührend hervorgehoben worden, übrigens wäre es eben notwendig, jene alte didaktische Grundregel mit zeitgemässen Einschränkungen zu versehen.

Um noch ein letztes Wort zu der Praxis mit dem Prinzip der Anschaulichkeit zu sprechen — soweit dies überhaupt hier nur zur Behandlung kommen konnte, — muss hervorgehoben werden, dass immer ein sehr gutes Anschauungsmittel ein Stück Kreide ist und bleibt, mit der man an der Tafel in dieser Beziehung ohne viel Kunst doch sehr viel erreichen kann. Es muss gewiss als ein ebenso sympathischer, wie wertvoller Berührungspunkt bezeichnet werden, den der grösste Hörsaal auf der Universität mit dem bescheidensten Stübchen der Volksschule hat in Gestalt von Tafel, Kreide und Schwamm. Wie der Lehrer in der Volksschule, so soll auch der Professor auf der Hochschule anschaulich sein; er will es auch, und mit Bezug auf eine Empfehlung, wie der Benutzung seiner Kreide hierfür, handelt es sich nicht immer etwa darum, Bilder zu malen und Figuren zu zeichnen, sondern es genügt oft oder ist sehr wertvoll, — abgesehen von ganzen Übersichten — durch irgendwie passende Zeichen in Gestalt von Kreidestrichen, auch Buchstaben, Ziffern, ja Punkten, die Aufmerksamkeit immer ebensowohl zu konzentrieren auf die aus dem grösseren Zusammenhang im Fortschritt der Lektion sich wiederholt wesentlich hervorthuenden Hauptobjekte, wie auch den ganzen Gedankengang immer zu beherrschen, beziehentlich zu kontrolieren, zu wiederholen und zu berichtigen, sobald es sich als notwendig erweist. In solcher Weise ist kein Fach ausgeschlossen, dass in ihm zum Zwecke der Anschaulichkeit die Kreide benutzt werde, und da kann man es einmal erleben, dass der Professor am Ende des Kollegs über einen schwierigen und sehr wertvollen Gegenstand die Tafel — illustriert hatte, derart aber, dass einer, der nicht Zuhörer war, nicht im geringsten eine Ahnung haben könnte, nach den Hieroglyphen auf der Tafel zu urteilen, wovon in der Vorlesung gehandelt worden sein möchte. Dazu gehört wenig Kunst — oder auch viel, je nachdem, was unter Kunst verstanden wird. Jedenfalls wäre es dringend zu empfehlen, dass alle künftigen Lehrer auf ihrer Bildungsanstalt im sogenannten Faustzeichnen mehr Anleitung und besondere Übung erhielten, als wie es bis jetzt der Fall gewesen ist.

Über die pädagogische Behandlung, Anregung, Übung und

Bildung der Phantasie im allgemeinen zu reden ist nicht schwer, und hauptsächlich ist es auch von seiten der Psychologie, wie der allgemeinen Pädagogik dabei geblieben, aber es kommt zu Nutz und Frommen der Praxis nicht viel dabei heraus. Wenn es die Psychologie für nötig und wert gefunden hat, für sich allein mit einer Feinheit und Konsequenz die Phänomene des Geisteslebens durchzuarbeiten, Gesetze zu konstruieren über Teilungen und Verbindungen der seelischen Materien und Formen von einer so weitgehenden Differenzierung und Spezialisierung, bei allem aber im Verfolgen der Gründe sich nur von den letzten, menschlicher Einsicht gesteckten Grenzen aufhalten lässt, dass uns der damit aufgewendete Fleiss und Eifer Ernst und Staunen abnötigt, so hätte man billigerweise erwarten sollen, dass sie dann auch bei ihrem Selbstzweck nicht stehen geblieben wäre, sondern der Praxis mehr zu Hilfe gekommen sein müsste, als es thatsächlich bisher geschehen ist, — in einem solchen Selbstzweck gelangt die ganze Arbeit nur sehr minimal zu einem Werte. Hauptsächlich verdiente es, wie schon bemerkt, das Kapitel der Phantasie. Es ist am Ende der theoretischen Erörterungen darüber wohl leicht gesagt: „Die häufigen Misserfolge des Unterrichts liegen zumeist in den übertriebenen Anforderungen, welche derselbe an die Einbildungskraft des Zöglings stellt, Kinder, welche nur die oft sehr einförmige Umgebung ihrer Dorfheimat gesehen haben, sollen sich beim geographischen Unterricht Randgebirge und Hochebenen, Steppen und Wüsten, Meere und Seen, Schiffswerften und Häfen vorstellen; sie, die nur einige Haustiere und wenige Kulturpflanzen gesehen haben, sollen in Zoologie und Botanik einen Wust von Tier- und Pflanzennamen mit Bildern aus dem Schatz ihrer Einbildungskraft belegen; sie sollen in der römischen Geschichte den Imperator im Triumphzug auf das römische Forum begleiten und bei den Bürgerkriegen des Marius und Sulla sich etwas Rechtes denken, während ihr Anschauungsvorrat ihnen nur den Marktplatz ihrer kleinen Vaterstadt und die oft erbärmlichen Verhältnisse eines verkümmerten politischen Gemeinwesens darbietet.“ Und wenn dann am Rand anmerkungsweise noch dazu gesetzt wird: „Erst in unseren Tagen erbarmte sich der

fortgeschrittene Geist der Erziehung der armen Kinder, indem er ihnen in der Naturgeschichte entweder die wirklichen Naturobjekte oder doch gute Abbildungen derselben vorführt und selbst der geographischen und geschichtlichen „Anschauung“ durch „Charakterbilder“ zu Hilfe kommt,“[9] — so ist das erst recht eine zweideutige Anerkennung und bedenkliche Abfindung an einem auf eigenen Füssen vorgeschrittenen Geist der Erziehung.

Wir müssen uns an dieser Stelle mit den wenigen Sätzen begnügen, die bereits ausgesprochen sind, und haben denselben nur noch wenige Worte, das Gesagte noch mehr erhärtend, hinzuzufügen. Bei dem nie aus dem Auge zu verlierenden Grundsatz: für das Besondere immer das Interesse rege zu erhalten und es zu bilden, dazu es stets zu der ihm wirklich zukommenden Wertschätzung gelangen zu lassen, muss die Bildung der Phantasie an Mannigfaltigerem im Nebeneinander, wie an mehr oder weniger grossen Zusammenhängen im Nacheinander ausserordentlich vorsichtig geleitet werden; hierbei kann es nicht sorgsam genug Schritt für Schritt vorwärts gehen und können die Schritte niemals klein genug oder zu klein gemacht werden. Es wird nicht leicht eine Täuschung geben, die grösser wäre als die, von welcher Lehrer und Erzieher leider nur zu allgemein in dieser Weise zu Missgriffen verleitet werden, wovon der tiefste Grund der ist, dass sie den Abstand von ihrem Geiste mit seinem Inhalt, seinem Vermögen und seinen Kräften bis hinab zu dem kindlichen, mit dem sie es gerade zu thun haben, selten oder niemals ganz auszudenken und auszufüllen vermögen; wenn auch nicht mit einem, wie ihrem eigenen selbst, so arbeiten sie doch zumeist mit einem fortgeschritteneren, als der jeweilig kindliche ist. Dann substituieren sie auch vor allem im Wertbegriff des Wissens bei den einzelnen Gegenständen meist ihre eigene Persönlichkeit an Stelle der eines gewöhnlichen Menschen aus der grossen Menge, für die sie ja arbeiten. Ja, oft überbieten sie sich selbst darin, indem sie sich bei Behandlung ihrer Stoffe viel zu wenig vorher fragen, was sie denn selbst wirklich davon wissen, — wir wollen an dieser Stelle nicht weiter davon reden.

Es wäre interessant zu wissen, in was für einem Verhältnis

die Kraft des Geistes während seiner Entwickelung steigt, jedenfalls geschieht das Steigen progressiv, und wenn wir dann den Exponenten kennten, würden wir gewiss darüber erschrecken, wie wir das Verhältnis von unserer Geistesindividualität rückwärts konstruiert haben, nämlich mit viel zu kleinen Exponenten, sodass also als die Einheit (das Mass) des Anfangs ein viel zu grosser Wert herauskommen würde. Wenn es auch nicht ganz unmöglich ist — im einzelnen Falle allerdings, nur im Ganzen nicht oder weniger — so ist es doch gewiss ungeheuer schwer, sich immer durchaus in den geistigen Horizont seiner Schüler zu versetzen, die man unterrichten soll. Das ist dasjenige, worin der Lehrer thatsächlich jeden Tag, ja man möchte sagen, jede Stunde von vorn anfangen muss, worin er noch nicht ausgelernt hat, wenn er sein letztes Wort spricht. Dass wir viel zu früh das Spiel der Phantasie sich ausspielen lassen durch Vernachlässigung des Besonderen, Einzelnen, zu frühzeitige Herbeiziehung und Verwendung des Mannigfaltigen, Grossen und Ganzen in Gesamtvorstellungen, hauptsächlich durch verfrühte Übung im schematischen Anschauen und Vorstellen, am Ende aber durch vorzeitige Abschlüsse in allen Wissensgebieten, wie in der „Bildung“ als einem Ganzen überhaupt, ist der Grund der Blasiertheit, welche das Charakteristikum unserer gebildeten Welt ist, und welche nicht eine zufällige, sondern eine notwendige Folge solchen „halben Wissens“ ist, welches gegenwärtig die Schule nur zumeist vermittelt.

Die letzte Konsequenz einer in dem vorliegenden Zusammenhang unzweckmässigen Unterrichtsmethodik wäre dann die, immer gleich fertige Ideen, gesicherte Resultate von Person zu Person und so von Geschlecht zu Geschlecht zu übertragen. Das geht nicht — der Menschheit zum Glück und Heil. Es hat die geistige Welt jedes Einzelnen ihren eigenen Ursprung, ihren eigenen Umfang und kann auch immer auf einem strenggenommen nur ihm eigentümlichen Weg zu dem ihm wirklich angemessenen Ziele geführt werden. Wir machen es ähnlich, wie die, welche zuerst in die Alpen reisen, denen dann ihre vaterländischen Gebirge kein Interesse mehr abgewinnen können, welche zuerst einen Leitfaden der Geschichte der Philosophie durchlesen, denen

dann das Studium der Originalarbeiten unserer Philosophen so gut wie verleitet ist.

Meine Ausführungen mögen in diesem Kapitel teilweise zu scharf, beziehentlich hart erscheinen. Gewiss ist ein Prinzip der Anschaulichkeit ebenso wahr, wie auch viele unserer Anschauungsmittel brauchbar und zweckmässig sind. Es ist aber ein falscher Dienst, zu dem man Prinzip wie Mittel heranzieht und ausnutzt, nämlich zu einer ebenso grossen Verfrühung wie unheilvollen Erweiterung der Bildung. Die Kritik gilt hauptsächlich dem falschen Zweck, dass die Bestrebungen in den Mitteln verhältnismässig unverschuldet mit getroffen wurden, war nicht gut zu vermeiden.

III. Denken.

1. System des Geisteslebens.

Auch die Logik hat sich zu sehr mit der Befriedigung eines Selbstzweckes als System und Wissenschaft abgeschlossen erhalten. So überaus wertvoll das, was sie in sich begreift, für unser Geistesleben ist, kann sie doch, gemäss ihrem Charakter, nach Inhalt und Form, dem praktischen Leben nicht unmittelbar dienen. Eine gemeinverständliche schulmässige Behandlung wird sie niemals erfahren können, wenn sie aber auch nicht einer erfolgreichen unterrichtlichen Behandlung des Bildungsmaterials zu Hilfe kommt durch Übertragung ihrer rein theoretischen Resultate in die Unterrichtstechnik, und zwar am besten gleich in Gestalt von Forderungen, dann ist sie sich ihres Wertes ebensowenig bewusst, wie ihrer Bestimmung und Pflicht. Gegenwärtig verdient sie immernoch, sehr daran erinnert zu werden, und müssen wir ebenso die beissende Satyre Goethe's im Faust über ihre wissenschaftliche Exklusivität noch als zeitgemäss bezeichnen. Es ist ja auch ihr Wirkungskreis verhältnismässig leicht und sicher abzugrenzen, und ihre Wirkungsweise ist eine weit mehr gesicherte, das soll heissen, bei strenger Befolgung ihrer Sätze sind die wirklich berechtigten Erwartungen entsprechenden und verheissenen Erfolge besser garantierte, als dies in Hinsicht der Psychologie der Fall sein kann.

Um zur logischen Zucht im besonderen zu sprechen, müssen erst einige allgemeinere Sätze über den Gegenstand für sich selbst und sein Verhältnis zur Unterrichtspraxis vorausgeschickt werden.

So wie die Psychologie kein Wissen ausser und neben dem anderen Wissen ist, sich eigentlich mit den übrigen Wissenschaften nicht im Verhältnis einer Koordination in die Gegenstände des Wissens geteilt hat, so ist auch die Logik bei jeder Anwendung in der Praxis, des Unterrichts sowohl, wie des täglichen Lebens, — und nur in solchem Sinne haben wir ja von ihr hier zu handeln — nicht eine Disziplin oder ein Gebiet, das man nur stückweise ausnützen könnte, je nachdem es die Gelegenheit verstattet. Aus diesem Grunde gewiss ist man auch davon abgekommen, das Denken in künstlichen Übungen als Sache für sich zu betreiben, da es übrigens an der Zeit war, etwas Besseres zu thun. Wie man aber von jeder Wissenschaft philosophischen Geist fordert, so muss auch Logik bei allem Lernen sein, und zwar derart, *dass man in allen nur möglichen Stoffen und Formen immer zugleich Logik mit lerne*, wie aber auch, dass man, soweit stets solche gewonnen und also vorhanden ist, dieselbe gleich wieder dienstbar mache als ein Mittel für weitere Fortschritte in irgend nur möglichen Wissenselementen und -gebieten. Es muss ja wohl jede Unterrichtsstufe, wenn das Neue nur in der Verbindung mit dem Alten zu verstehen ist, durch die vorhergehenden vorbereitet werden, der jedesmalige Unterricht muss zugleich Propädeutik für den nachfolgenden sein. So hat denn auch der *ganze* Unterricht eigentlich einen propädeutischen Charakter in Hinsicht auf das ganze Leben und auf das, was in diesem ebenfalls wohl als in einer Schule, wenn auch nicht in schulgerechter Behandlung freiwillig oder unfreiwillig zu lernen ist.

Das Prinzip *aller* Propädeutik, sowohl innerhalb des Schulunterrichtes, als vor allem auch einer Schule des Lebens, ja man könnte sagen, die Propädeutik selbst ist die *Logik*, selbstverständlich das Formalprinzip, ihrem Charakter gemäss. *Denken* ist der innere Begriff alles Lernens, und das Denken beginnt mit dem Eintritt in die Lernanstalt, die Schule; indem nun nicht nur der Anfang desselben, sondern indem es auch als Ganzes schliesslich

selbst gelernt werden will und soll, ist es auch gewiss mindestens gerechtfertigt, wenn gelegentlich einmal eine Lektion mit gehalten wird, welche der Belehrung über den einen oder den anderen wichtigen Denkprozess rein an und für sich gewidmet ist, bei welchem einmal verschiedenartigste Resultate aus allem voraufgegangenem Sachunterricht als Beispielmaterial zur Verwendung kommen. Wenn auch, wie es jetzt von der Didaktik gefordert wird, aller Unterricht Übung im Denken sein soll, so ist es gewiss auch wertvoll genug, dass gelegentlich einmal der Mechanismus des Denkens für sich allein und am Ende wohl auch als (formales) Grundprinzip aller Geistesbildung zu seinem eigenen Bewusstsein gebracht wird. Bei dem nur gar zu kräftigen Zug des Realismus in unserm Schulunterricht kann es gar nicht schaden, wenn auch einmal eine Belehrung eingestreut wird über rein logische Begriffe, wie z. B. den der Ursächlichkeit (zum Unterschied auch von der näheren Veranlassung), des Wesentlichen und Unwesentlichen, über die Modalitäten des Könnens, Dürfens etc. Es giebt ja eine überaus grosse Gruppe von Begriffen und „Gedankenformen", die keinem besonderen Unterrichtsfache angehören, sondern allgemeiner Natur sind.

Logik ist bekannterweise die Lehre von den Normalgesetzen des Denkens. „Das Denken ist nun keine ursprüngliche (wie das Anschauen und Empfinden durch den äusseren oder einen inneren Sinn), sondern eine abgeleitete Thätigkeit und setzt also auch ein entweder (sensualistisch) durch den äusseren oder (intuitiv) durch einen inneren Sinn dargebotenes Material, die unverbundenen Einzelvorstellungen (Anschauungen und Empfindungen) voraus." Wenn nun solche Vorstellungsmassen vom Gedächtnis festgehalten und wohl aufbewahrt werden, und die Phantasie dieselben in Bewegung setzt, so muss dann, damit diese nicht ein Chaos aus ihnen mache, das Denken als drittes Element der geistigen Kraft dazu kommen. Von diesem wird der Bewegungsprozess unter seine Regel gebeugt, und an die Stelle des zufällig Gewordenen wird dann das logisch zu Fordernde gesetzt. Damit ist nun der innere Zusammenhang und Fortschritt unter den Hauptphänomenen unseres Geisteslebens vollständig gemacht, und der Begriff, mit dem die

Gesamtheit derselben als Eins bezeichnet wird, ist der des Verstandes. Wenn vielfach das Vermögen zu denken allein als Verstand gefasst wird, so ist dies jedenfalls nicht erschöpfend, was schon aus der Bestimmung über das Wesen des Denkens hervorgegangen sein muss; ohne Stoffe als zu verarbeitende Materialien in Gestalt eines sicher ruhenden Vorrates, ohne dazu die Möglichkeit einer sofortigen Präsentierung einzelner solcher oder mehrerer in beliebiger Vergesellschaftung ist der Entfaltung einer nun rein geistig wirkenden Kraft als der des Denkens nicht nur gar kein Raum gegeben, sondern sie ist selbst damit gegenstandslos gemacht, denn, steht diese letztere am Ende jedes, auch des kleinsten Entwickelungsabschnittes im menschlichen Geistesleben sowohl, wie auch auf der Höhe desselben und am Abschlusse seiner faktischen Entwickelung wohl über der Gesamtheit aller Bewusstseinsinhalte als eine Lenkerin und Gebieterin, so hat sie doch selbst sich erst an und mittelst dieser entwickeln müssen. Es ist das Denken kein angebornes reales Vermögen der Seele, sondern steht und fällt mit dem Vorhandensein des Gedächtnisses und der Phantasie.

Auch die Fassung des Begriffes vom Verstand wie oben ist nur eine vorläufige, und zwar nach seiner äusseren, formalen, technischen Seite hin, denn ebenso wichtig wie seine sichere und richtige rationelle Funktion ist auch die Richtigkeit, das heisst also die Wahrheit und der Wert der Inhalte, mit denen er arbeitet, ihm selbst ist dieses zweite Moment absolut gleichgiltig, nicht aber dem Individuum, dem er dient, und der ganzen Gesamtheit, welcher dieses angehöret. Wir kommen hiermit auf das Gebiet der Qualität unserer Geistesinhalte, die nicht von und aus den theoretischen Elementen unseres Geistes als einem Inneren her erzeugt und bestimmt wird, sondern vielmehr nach den Resultaten, welche aus der Wirkungsweise der Welt des Äusseren auf diese hervorgegangen sind, von der Welt des praktischen Lebens her. So chaotisch nun aber, welches einschliesst unvollständig, unklar, auch verzerrt und falsch, vor allem aber immer zufällig, wie das Leben als Ganzes die Resultate bietet, dazu stets in einem Abhängigkeitsverhältnis stehend zu den Momenten des Zeitalterlichen,

Örtlichen, Nationalen und auch Subjektiven, kann sie der theoretische Verstand zu einer zweckmässigen, zielbestimmten Entwickelung des ganzen inneren Menschen nicht brauchen, es musste daher die Massenhaftigkeit derselben erst wieder klärend, gliedernd und nutzbar machend bearbeitet werden. Das ist die Thätigkeit und das Feld der Wissenschaft, sagen wir auch der praktischen Wissenschaft. Eine organische Vereinigung ihres sachlichen Materials mit dem ursprünglich wirkenden theoretischen Geistesapparat ist aber erst als Verstand schlechthin zu bezeichnen, in der Weise nämlich, wie der Begriff im grossen Lebensganzen gefasst und auch angewendet wird. Die Wissenschaften nun, welche das Geistesleben mit Inhalt ausfüllen, dass es erst ein Ganzes wird, sind die des Realen, der Ästhetik und Ethik. Die Vollendung und Beherrschung des gesamten Gebietes der Wissenschaften mit einem letzten befriedigenden Ausgleich der Unterschiedlichkeiten, Gegensätzlichkeiten und Unzulänglichkeiten (Probleme, Rätsel) alles Endlichen soll und will die Religion gewähren.

Wenn nun ein solches System wohl als für objektive Allgemeingiltigkeit angenommen werden kann, so ist demselben aber noch hinzuzufügen, was für die Thatsache des rein Subjektiven zu fordern und für seinen Wert zu gewinnen ist, was somit erst den Totalbegriff des Geisteslebens vollständig machen kann. Das wäre doch wahrlich ein sehr einseitiger Modus des Daseins, wenn der Mensch weiter nichts thun könnte und dürfte, als sich einer Abhängigkeit von dem Mechanismus der Funktionen eines gesetzmässig wirkenden Verstandes zu fügen und mittels derselben die ebenfalls nur aus dem allgemeinen Grunde ihres Vorhandenseins und ihrer zeitgemässen Geltung ihm gegebenen Resultate einer Wissenschaft zu verarbeiten hätte. Die letzteren empfehlen sich ja wohl mit dem Versprechen einer gewissen Nützlichkeit, aber gerade aus diesem Grunde müssen wir weiter in dem Komplexus unseres Geistesinneren suchen, um die Momente zu finden, mittels welcher nicht nur der Einzelne einem Prinzip, wie dem der Nützlichkeit, das ja für das ganze praktische Leben unstreitig von der allergrössten Bedeutung ist, entgegen zu kommen vermag, sondern welches überhaupt das Recht des Subjektiven aus-

macht und vertritt und so dem einzelnen Leben das Interesse an dem Ganzen und den Wert desselben retten hilft, welche ihm faktisch zukommen.

Diese Momente sind nun aber erstens das eines innerlich-individuell-Erregtwerdens, und zwar auf Grundlage eines Materiellen wie doch zugleich auch Geistigen, wir nennen es das Gefühl. Sein wesentliches Merkmal ist das des Passiven. Zweitens das eines ebenfalls Individuell-Persönlichen, aber auf rein geistiger Grundlage und wesentlich Aktuellen; es bleiben sein Inhalt und seine Äusserung nun zunächst und teilweise immer auf das Subjekt beschränkt in Gestalt von Entscheidungen, freien Entschliessungen, sodann gehen sie aber auch über dasselbe hinaus in Gestalt des Strebens und Handelns, thätigen Eingreifens in die Welt ausserhalb des Subjektes: das ist der Wille.

Beide Momente des Individuellen stehen in direkter Beziehung zu einander, und zwar zuerst in ihrer ursprünglichen Reihenfolge, dann aber wieder in jeder Wechselwirkung. Die Gefühle bleiben stets, was sie sind, werden aber doch gleichzeitig in Gesellschaft mit den allgemeinen Elementen des Geisteslebens für alle über das Subjekt hinaus gehenden Äusserungen des Willens einflussreich, mitbestimmend; indem sie so den Willen mit bilden helfen, kann es gar nicht fehlen, dass dieser dann, je mehr er selbst an Stärke gewinnt, immer auch eine rückwirkende Gewalt ausüben wird auf die ursprünglicheren Gefühle zum Vorteil ihrer Lebendigkeit und eines mehr und mehr edlen Inhaltes. So nimmt allmälig die Welt der Gefühle neben und gegenüber dem ihr zu Anfang eigentümlichen Merkmal der Innerlichkeit, daher auch Dunkelheit, Unklarheit, des Zerstreuten, Verworrenen den Charakter einer Ausprägung mit einer äusseren Seite, vor allem einer Einheit, wir könnten sagen einer bewussten Einheit an und bezeichnen eine solche als das Gemüt. Sofern in ähnlicher Weise auch der Wille, der ja endlich hervorgeht als Resultat aus der Zusammenstimmung der allgemeinen Geisteselemente mit den immer begleitenden Gefühlen und dem individuellen Drang zu streben und zu handeln, zuletzt ein einheitliches Gepräge annimmt mit einer äusseren Seite, nennen wir dann die geschlossene Einheit

dieser höchsten und letzten Geistes- und — können wir nun sagen wegen der ganz und gar starken und direkten Beziehung zu aller ausübenden Praxis — Lebensform, am richtigsten aber die also selbst erworbene und dauernde Eigentümlichkeit des gesamten Wollens, den Charakter. So korrespondieren Gefühls- und Willens-, Gemüts- und Charakterbildung.

Es muss bereits hier klar geworden sein, dass die wesentlichen, weil ursprünglicheren Gebiete in dem ersten Doppelgliede liegen, mit ihnen nur kann es die Theorie zu thun haben. Das letztere Gliedpaar vertritt seinem Wesen nach — wenn ihm ein solches besonders zugesprochen werden soll — wie seiner Bezeichnung nach die Erscheinung realiter in der Praxis. Bei Behandlung der einzelnen Glieder der hier aufgeführten Bildungssphären sind im Anschluss an die erschöpfend zu bearbeitenden ersteren zwei, der Gefühls- und Willensbildung, für die letzteren zwei, der Gemüts- und Charakterbildung, jedenfalls nur nebenher wenige Bemerkungen zu machen.

2. Logische Zucht.

Kehren wir also nach einer vorläufigen abschliessenden Darstellung des ganzen Zusammenhangs innerhalb der Phänomene des gesamten Geisteslebens und seiner Bildung zurück zur logischen Zucht. — Es ist klar, dass jemand, der auch die ganze Logik als Wissenschaft gründlich studiert und auch wohl im Kopfe hätte, darum noch nicht unfehlbar richtig und gewiss denken zu müssen brauchte; hier sind das Lernen und das Können nur gar zu sehr zweierlei, und das letztere wird durch Übung erreicht. Es mag nun aber für die Praxis aus einer Kenntnis der Theorie viel oder wenig herauskommen, für den Lehrer ist eine gründliche Schulung in der Logik als Wissenschaft unerlässlich notwendig. Wie gegenwärtig der Unterricht betrieben sein will, mit steter Absicht der Erreichung ganz bestimmter Ziele, nicht nur in Hinsicht auf reale Stoffe, sondern vor allem auch auf formale Künste und Gewandtheiten, besonders in Hinsicht auf innere Gliederung und organischen Zusammenhang des ganzen Bildungs-

wesens mit dem wesentlichen Merkmal eines gewissen Propädeutischen, das jeder Unterrichtsstufe zukommt, kann es gar nicht mehr genügen, wenn man als Lehrer seine Pflicht thut in der Erfüllung aller didaktischen und methodischen Forderungen, sondern man muss auch immer eigenen inneren persönlichen Anteil nehmen an dem Gang und der Wirkung des ganzen Lehrapparates, indem man eigentlich nur ein Glied ist, wenn auch das Hauptglied. Da ist jederzeit vieles zu beobachten und zu thun, was nicht in den Lehrbüchern für die Unterrichtstechnik steht, auch noch nicht mit auf der Bildungsanstalt für das Fach gelernt werden konnte, und in Lehrplänen wird man solches, was übrigens meistenteils das Beste an der ganzen Sache ist, auch noch lange nicht finden. Wir werden noch einigemal darauf zurückkommen.

Wir Lehrer sind doch nur Mittel und Hilfen für die Hauptlehrmeisterin, welche ist das Leben. Dieses lehrt und hilft lernen, wohl meist in gemessenem Tempo, aber mit sicherem Erfolg und nur nach einem Gesetz, welches heisst zwingende, unerbittliche Logik. Diese Lehrmeisterin wirkt und schafft durchaus unbewusst, und wir Lehrer in Schulen können gar nichts Besseres thun, wie es sich wiederholt schon von selbst ergab, als für die Wirkung ihrer uneingeschränkten Macht, wo Ausnahmen schlechterdings nicht verstattet werden, ein gehöriges Verständnis zu erzeugen, damit die von dem wirklichen Leben gebotene grosse Menge des Lehr- und Lernmaterials nicht ungenützt verloren gehe, damit vor allem die Disziplin und Zucht, in welche der Einzelne von dem Leben genommen wird, nicht nur erträglich, sondern heilsam und segensreich für ihn ausschlage, damit alles in allem sich das Leben seiner annehmen könne, ihn aufrichtend, fördernd, zu Wohlsein, Freude, Glück und Befriedrigung bringend, ihn aber nicht packen müsse, niederhaltend, zernichtend zu Unbehagen, Schmerz, Unglück, Unbefriedigtheit, mit dem trostlosen Ausblick auf das Ende eines verfehlten Daseins. Wenn es nun gilt, den Menschen während der Zeit einer künstlichen Schulung die Augen zu öffnen für ein gutes Verständnis des Lebens, seiner Führung und seines Zieles, so ist es gar nichts Besonderes, mit dem Hauptsatz eines Unterrichtsprinzipes auf die Forderung zu kommen, in und mit

allem Unterricht Denken zu lehren, da das Leben in alledem, was ist und geschieht, selbst nur die Praxis einer Logik ist.

Zu wirklichem Nutzen einer praktischen Erfüllung der Forderung muss nun der Satz aufgestellt werden, dass man nicht bloss die Schüler denken lassen, sie denken lehren solle, sondern man muss ihnen auch immer das Bewusstsein davon verschaffen und erhalten, dass sie denken. Ja nicht nur hat der Lehrer für sich die Gesetze des Denkens streng zu beobachten bei all seinen Lehrveranstaltungen und darf er sich damit begnügen, auch die Schüler in den weiteren Schranken und strengeren Fesseln solcher zu halten, sondern es ist sehr wünschenswert, dass er auch, wo es nur jemals möglich ist, ausdrücklich erkläre, wie er die ganz bestimmte Absicht habe, sie so und nicht anders zu führen, wie und warum die Führung und der Gang nach dieser so und gar nicht anders sein dürfe. Dass damit nur einem leichteren und möglichst vollkommenen Verständnis gedient werden soll, müssen die Schüler fühlen, wenn es ihnen auch nicht klar bewusst wird, man kann es ihnen nebenher auch einmal sagen. Wir haben nur immer gehört von den Forderungen der Logik, welche sie als Wissenschaft an die Beschaffenheit unserer Bewusstseinsinhalte stellt, und über dem Eifer sie zu erfüllen, vergessen wir die Wichtigkeit, welche ein Bewusstwerden der Denkprozesse selbst in denjenigen hat, die wir in solchen üben. Übrigens können wir ja fast niemals mit rein logischen Begriffen arbeiten, „da es in den meisten Fällen dem Denken nicht möglich ist, alle Einzelvorstellungen und alle Bestandteile der Vorstellungsreihe, deren einheitliche Zusammenfassung erst den Begriff ergiebt, im Bewusstsein präsent zu halten, vielmehr ja der Gebrauch eines Begriffes fast immer nur auf einige besonders wesentliche Bestandteile desselben sich beschränkt.“ [10] Je weniger wir aber jederzeit die Menge auf die Höhe eines logischen Denkens selbst führen können, umsomehr sollten wir ihnen jenen Einblick in den objektiven Mechanismus des Denkens zu verschaffen uns verpflichtet fühlen.

Es ist hier weder möglich noch notwendig, das ganze System der Logik in diesem Sinne erschöpfend durchzugehen, es wird

ja auch stets dem subjektiven Ermessen und Belieben des einzelnen Lehrers gerade hierin grosser Spielraum zu gewähren sein. Nur einige Hauptpunkte mögen hier mehr als Beispiel Platz finden. Hauptsache ist, dass logische Zucht überhaupt geübt und das Bewusstsein einer solchen wach erhalten wird.

Gewiss als Hauptsache müssen die Schüler es einmal recht inne werden und immer im Bewusstsein haben, was es heisst „bei der Sache bleiben.“ Meistenteils ist eine Unterrichtsstunde derart auszufüllen, dass der letzte Satz mit dem ersten, welcher in derselben gesprochen wurde, in enger Verbindung, wenn auch nur in mehr oder weniger entfernter Beziehung steht; oder aber es gilt dies nur von den mehr oder weniger verschiedenen einzelnen Abschnitten, welche in einer solchen zur Behandlung kommen, meist aber dann auch für diese alle unter einander wieder; oder auch es gilt für ein grösseres Ganze, das mehr als eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt. Da ist dann keine Frage, die gestellt wird, zufällig, jede ist mit ihrer Antwort ganz und gar dem Gliede einer Kette zu vergleichen, das nicht nur in ganz unmittelbarem Zusammenhang mit seinem vorhergehenden und nachfolgenden, sondern in einem mittelbaren Zusammenhang auch mit allen übrigen steht. Je nach der Art der Unterrichtsstoffe gleicht dann wieder mancher einer aus dem ganzen bestehenden grossen Kette, ein anderer auch einer grossen, die aber aus mehreren kleinen Ketten zusammengesetzt ist. Da haben wir neben dem Zusammenhang unter den einzelnen Gliedern auch allemal den der grösseren Gruppen von Gliedern durch Verknüpfung zur rechten Zeit herzustellen, welche aber auch nicht eine plötzliche, unvermittelte sein darf, sondern welche vielmehr stets von vorn herein bereits als Ziel im Auge behalten werden, oder welche als Ausgangspunkt bis zum Ziel der nächsten Verknüpfung den sich zunächst anschliessenden Gedankengang anordnen und beherrschen muss. Von alledem müssen die Kinder selbst ein lebendiges Gefühl erhalten. Am einfachsten sagt man etwa zu ihnen: „Ihr müsst immer denken, dass jede Antwort, die gegeben werden soll, bereits in der vorhergehenden oder einer der voraufgegangenen enthalten ist.“ Das braucht freilich nicht

gerade mit einem Worte, nicht mit irgend einer äusseren Andeutung der Fall zu sein, sondern das handelt sich nur um die Sache, die ist bestimmend, ausschlaggebend, dirigierend. Die Frageweise hat selbst fast nichts Besonderes damit zu thun, sie muss für den angegebenen Zweck mehr praktisch geschickt, als theoretisch künstlerisch und besonders formell richtig und glatt sein. Sein Ziel umso sicherer festzuhalten und seinen letzten Zweck zu erreichen, hilft man sich im Gegenteil oft weit mehr durch eine Frageweise, die nur vielleicht durch die Bedeutung des Augenblicks noch zulässig erachtet werden kann und wertvoll genug bleibt, im allgemeinen aber wohl nicht verwendet werden dürfte. Oft macht die eigentümliche Betonung eines oder mehrerer Wörter alles aus für die richtige Steuer im Flusse des ganzen Zusammenhangs, oft ein kleines sonst unwesentliches Flickwort, zu dessen Verwendung man nach den Regeln der Fragekunst nicht gerade genötigt wäre, mit dem aber meistenteils einer sein Bestes weil Eigenstes und Innerstes giebt, was man sonst in die Frage hineinlegen kann.

Ja nicht glaube man, dass die Kinder von Haus aus Sinn für Zusammenhang und etliche natürliche Nötigung dazu besässen, im Gegenteil scheint es zu ihrer Natur zu gehören, solchen abzubrechen, wo sie nur können. Man fragt wohl: „Womit beschäftigen sich die Leute in L. vorzugsweise?“ „Mit Handel.“ „Was für eine Stadt ist L. demnach?“ „L. ist eine grosse Stadt.“ Oder wie der Soldat in der Instruktionsstunde: Unteroffizier: „Wen vertritt die Fahne bei der Eidesleistung?“ Soldat: „Se. Maj., den Kaiser und König.“ U.: „Was ist die Fahne also dem Soldaten?“ S.: „Ein Heiligtum!“ U.: „Wie soll man die Fahne also halten?“ S.: „An der Stange!“ — Von einem inneren Zusammenhange so einfacher und kurzer Gedankengänge bis zu den grössesten und kompliziertesten müssen die Kinder geübt, man möchte sagen teilweise gedrillt werden, und zwar immer mit vollem Bewusstsein von der Sache selbst. Ganz und gar nicht ist das, was wir hier meinen, mit dem identisch und mit dem abgethan, was in der Methodik Entwickeln genannt wird, nach dem richtigen Verhältnis gewinnt dieses nur die Bedeutung eines Mittels zur Erreichung solcher grösserer Zwecke wie jenes.

Mit dem Prinzip des entwickelnden Verfahrens ist auch, seitdem damit der Stein der Weisen gefunden zu sein schien, viel Missbrauch getrieben worden. Erstlich wird vielfach geglaubt, es müsse immer entwickelt werden, dann seien nur die von der gründlichen Katechetik streng vorgeschriebenen schulgerechten Formen anzuwenden, und am Ende wäre alles gethan, wenn man nur entwickelt habe. Dazu ist aber zu bemerken, dass bei weitem nicht alles zu entwickeln ist, selbst wo es wohl anginge; dann liegt das Wesen der Sache und das Heil gerade eben nicht in dem erdrückenden Zwange unter peinlicher objektiven Richtigkeit und Geschmeidigkeit der Form, und endlich giebt es neben und über dem Entwickeln noch andere wertvolle Lehrformen und ausser dem unaufhörlichen Fragen noch andere zweckmässige Lehrveranstaltungen. Aber mit dem Entwickeln und Fragen lässt es sich leichter über Unzulänglichkeit und Ungenügendheit des Materials in Stoffen und Formen (besonders der Antworten) hinweg täuschen und vermag immer Mangelhaftigkeit der Resultate länger verborgen zu bleiben und weniger leicht erkannt zu werden. Wenn nur jederzeit Frage und Antwort sich ablösen wie das „Tik" und „Tak" bei der Uhr, das beruhigt die Gewissen; dass aber die Mühle klappert, wenn auch keine Körner aufgeschüttet werden und also Mehl nicht zu gewinnen ist, bleibt unbeachtet.

Wo man entwickeln will, müssen allerdings Zusammenhänge vorhanden sein, aber nicht überall, wo man solche herstellen will, soll und kann man entwickeln, gerade das Gegenteil davon ist zu thun. Hiermit stossen wir auf das Verhältnis zwischen analytischem und synthetischem Verfahren, von welchen beiden das erstere sich neuerdings fast ausschliesslicher Beachtung und Anwendung erfreut, darum aber gerade das andere im gesamten Unterrichtswesen ausgiebigster Berücksichtigung und Pflege empfohlen werden muss.

Diese eine Forderung, die Kinder anzulernen, wie sie immer bei der Sache zu bleiben haben, ihnen das geradezu zur zweiten Natur zu machen, dass sie gar nicht anders können, wo man mit ihnen zu thun hat, begreift eigentlich das Fundament der ganzen Unterrichtskunst in sich und die damit erreichten Erfolge die

Blüte alles Lernens. Darzustellen, was alles dabei zu beobachten und zu thun sei, ist eben die Aufgabe der Logik, deren Lösung sie uns im einzelnen — wie es für die Praxis ja nur nützlich sein kann — bis heute noch schuldig geblieben ist. Die Wissenschaft der Logik stellt sich uns so gut wie abgeschlossen dar, war es übrigens schon lange, beinahe seit Aristoteles; das System einer logischen Zucht für Zwecke des Unterrichts aber und des ganzen Lebens ist immernoch dringendes Bedürfnis. Leicht ist die Arbeit gewiss nicht, aber ein davon zu erhoffender Segen würde die Mühe lohnen. Hier nur noch einige zerstreute Bemerkungen dazu.

Welch ein reichhaltiges und wertvolles Kapitel für logische Schulung ist das von Haupt- und Nebensachen. Aus jedwedem grösseren Ganzen mit vielen ausführenden Zuthaten und manchem schmückenden Beiwerk eine oder mehrere gleichwertige Hauptsachen herauszufinden, ist immer schwer, und wenn irgend etwas, so sollte das eben durch planmässige Veranstaltungen gelernt werden. Die beste Gelegenheit dazu geben Besprechungen verschiedenartigster Lese- und Lernstoffe in prosaischer und poetischer Form, religiösen und weltlichen Inhalts. Ich habe gewiss nicht unrecht, wenn ich sage, dass bei solchen die Überschriften meistens ganz unbeachtet bleiben, höchstens dass sie einmal gelesen werden. Wie es aber oft des Verfassers schwerste Arbeit ist, eine geeignete Überschrift zu finden, so lasse man nur auch bei solchen Stücken, wo es geeignet genug sein würde, dieselbe im Mittelpunkt der Besprechung stehen, lasse alle Ausführungen auf sie beziehen oder setze sie auch umgekehrt in Gegensatz zu manchen Einzelheiten der Darstellung, und man wird finden, wie überaus anregend und positiv fördernd solches Verfahren sei. Grössere Stücke nun zerfallen in Abschnitte, geistliche Lieder und Bibelstoffe haben gar keine Überschriften. Da hätte man nun allemal die Frage zu stellen, gleich nach dem Lesen oder am Ende der Analyse: „Welche Überschrift könnten wir diesem Teile geben?“ und wenn es auch einmal ein einziger Vers oder kurzer Spruch ist. Da wird man sehen, wie schwer das den Kindern fällt, wie ungeschickt sie sind, auch nur zwei Sachen in verschiedenem Verhältnis des

Wesentlichen und Unwesentlichen auseinander und neben- oder untereinander zu halten. Aber es wird auch gewiss ganz unverkennbar sein, wie sie sich anstrengen, wie sehr sie wirklich interessiert sind an einer solchen Aufgabe. Auch alle anderen Fächer geben reichlich Gelegenheit, die Kinder unablässig zu schulen im Verständnis der Begriffe von Haupt- und Nebensache. Ganze Fächer, grössere Kapitel, wie auch alle Einzelgegenstände müssen hauptsächlich daraufhin den Schülern zum Bewusstsein gebracht werden. Es sollte darum nicht immer die Wiederholung nur aufgefasst werden als ein Abfragen des Stoffes, wie er in der vorhergegangenen Stunde dagewesen war, dagegen ist es sehr interessant und lehrreich (für den Lehrer), wo es passend ist, zu verlangen: Erzähle mir aus der letzten Stunde oder von einem gewissen Stücke, was du weisst, was du irgend weisst! Man muss den Schülern dabei auch einigen Mut machen und zunächst zugeben, dass es ganz gleichgiltig ist, was sie bringen.

Auch für neu zu behandelnde Gegenstände aus dem Erfahrungs- und Anschauungskreis der Kinder, etwa zu Aufsatzzwecken, empfiehlt es sich oft, die Besprechung einzuleiten gleich mit dem Verlangen, von dem Objekt auszusagen, was man wisse. Gemeiniglich haben sie gar keine Sicherheit für sich selbst, dass sie etwas davon wissen, und wenn es das Nächstliegende ist, oder sie getrauen sich kaum, das, was sie zu wissen meinen, auch zu sagen, da sie denken, das möchte nicht etwas vom Lehrer Gewünschtes, nicht etwas Richtiges, Wertvolles sein. Bei den Schwächsten mit solchen Anforderungen beginnend, wird man am Ende eine Menge wunderlicher Einzelheiten haben, die, auf der Tafel in ihrer ursprünglichen Reihenfolge angeschrieben, ein grausiges Durcheinander bieten. Die zweite Aufgabe wäre nun die, aus den zerstreuten Teilen einer so chaotischen Masse die allgemeineren Gesichtspunkte zu gewinnen, nach welchen nun drittens das ganze Material nach innerem Zusammenhang und besonderem Werte anzuordnen wäre. Darnach ist der Aufsatz so gut wie fertig. Solche Arbeit ist ein Stück praktische Logik, bei der etwas Wirkliches gewonnen wird. Späterhin müssen die Schüler gleich nur Hauptsachen angeben können und am Ende

allgemeine Einteilungsgründe je nach der sehr verschiedenen Art der Gegenstände selbst an die Spitze zu stellen vermögen, nach welchen der vorhandene Füllstoff an den richtigen Orten einzufügen ist. Für den völlig unbefangenen Menschen (Wilden, durchaus Ungebildeten) hat alles, was ausser ihm ist, nur das Ansehen des Zufälligen, Gleichwertigen; auch dem Kinde ist es sehr gleichgiltig, was neben-, nach- und ineinander ist, ja auch der gewöhnliche Mensch unter uns hat wenig Gefühl und Einsicht beziehentlich der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit aller Verknüpfungen im Geistesleben, die ihm nur so begegnen, oder die er selbst vorzunehmen hat.

Auch darin hat eine logische Zucht eine Fundamentalarbeit zu leisten, dass vom ersten Tage an in der Schule nicht zwei Momente nebeneinander stehen gelassen werden, die nicht zusammen gehören, oder dass die Kinder andere einmal in einer unnatürlichen Reihenfolge aufzählen dürften. Schon auf der früheston Stufe darf es beispielsweise schliesslich nicht heissen: der Hund ist ein gelehriges, kluges Tier, sondern — ein kluges, gelehriges Tier; oder nicht: zur Familie gehören die Kinder, die Mutter, die Tante, der Vater etc., sondern: der Vater, die Mutter, die Kinder etc.

Von wie grosser Bedeutung für unser gesamtes Denken und Sprechen ist dann das Moment des Gegensatzes! Durch die Erkenntnis von ihm gelangt ein Begriff gemeiniglich erst zu seiner vollen Klarheit. Es genügt auch nicht, dass man sich seines Wertes bewusst wird, soweit es für ein ausdrucksvolles Lesen und Sprechen nötig ist, sondern die ausgiebigste Berücksichtigung und praktische Verwendung desselben bei der Bearbeitung alles Denkmaterials muss mit der Versicherung grösster Vorteilhaftigkeit dringend empfohlen werden. Gerade die Beziehung des Gegensatzes spielt im Denkleben eine überaus grosse Rolle, und eine Schulung in ihrem Verständnis und Gebrauch erleichtert wesentlich alles planmässige Studium, wie alle autodidaktischen Bestrebungen, wie alles Lernen, wozu das gewöhnliche Leben des Tages Veranlassung und Gelegenheit giebt.

Das Denken will gelernt werden auf solider Grundlage und in gemessenen Fortschritten, aber am Ende ist auch eine gewisse

Vigilanz, Routine vorteilhaft und notwendig, womit man mehr sprunghaft und instinktiv sich bald zurechtfinden und schnell das Wesentlichste finden kann, um darauf einzugehen, wozu eben hauptsächlich eine Schulung in der Theorie der Gegensätze verhelfen kann. Ist doch weit über die Unterschiede von seiten der formalen Logik hinaus der Begriff der Gegensätzlichheit ein überaus mannigfaltiger, dass für seine Behandlung ebensowohl innerhalb der verschiedenartigsten Unterrichtsmaterien unendlich reiche Gelegenheiten geboten sind, wie es sich auch verlohnen würde, gerade in seinem Bereich wieder einmal allgemeine Denkübungen anzustellen. Wert oder Unwert jedweder Anordnung von Gedanken eines kleineren oder grösseren Ganzen ist wesentlich bedingt von dem Verständnis des Gegensatzes und der Gewandtheit im Gebrauch der reichhaltigen sprachlichen Formen, in welchen er ausgedrückt erscheint. Dass es im grossen Ganzen bunt und wirr durcheinander geht, beispielsweise in freien schriftlichen Aufsätzen, bei Wiederholungen, das ist schon ein Fehler und ein Zeichen ungenügender logischer Schulung, wenn aber der Zusammenhang der einzelnen Gedanken oft nur ein loser ist, falls er nicht gar fehlt, wenn vor allem von einem Gedankenfortschritt nichts zu verspüren ist, so muss das als ein schwerer Schaden angemerkt werden. Und folgen auch die Gedanken richtig, und bewegen sie sich in einem Fortschritt, was ja übrigens noch gar nichts besonderes ist, da unsere Kinder (in der Volksschule) meist nur reproduktiv beschäftigt werden können, so fehlt es dann meistens daran, dass solches auch scharf markiert ist — woraus das rechte Verständnis seiten des Schülers immer erst erkannt werden kann, und was zu besserem Verständnis der Leistung dieses auch wieder das Wesentlichste beiträgt. Wo eine logische Zucht in diesem Sinne versäumt worden ist, können Arbeiten der Schüler sachlich ganz richtig sein, und doch machen sie den Eindruck blutleerer Schemen, das Beste fehlt, der die Gedanken durch den Ausdruck ihrer Beziehungen zu einander erst lebendig machende Geist.

„Man meine nur nicht, dass die betreffenden logischen Beziehungsvorgänge bei den Kindern gar nicht stattfänden, oder auch nicht, dass sie ihnen nicht bewusst würden, denn sie sind

natürliche und notwendige: schon ein 3jähriges Kind sagt ganz richtig und mit angemessenem Tone: „Das ist ein Pferd, das ist auch ein Pferd, das ist wieder ein Pferd, das ist aber kein Pferd." Wenn unsere Kinder in der Schule eine fast systematische Unnatur an den Tag legen in Hinsicht der inneren logischen Beziehungen bei ihrem Sprechen und Schreiben, so muss es jetzt dahingestellt bleiben, einen wie grossen Teil der Schuld daran die Schule selbst trägt, und wodurch sie einer solchen teilhaftig wird, es genügt auch, damit der Forderung einer strengeren logischen Zucht im allgemeinen zunächst mehr Nachdruck zu verschaffen. „Man fordert z. B. die Schüler auf, Metalle zu nennen. Da sagt nun wohl der erste: das Eisen ist ein Metall, der zweite: das Blei ist ein Metall, der dritte: das Silber ist ein Metall. Mit logischer Prägnanz und Feinheit müsste es aber heissen: das Blei ist auch ein Metall — das Silber ebenfalls. Oder man lässt ein Kind sich langsam von einer Taschenuhr entfernen, und es spricht dazu: Ich höre die Uhr — ich höre sie — ich höre sie — ich höre sie nicht. Es müsste aber wohl sagen: Ich höre sie noch, — immernoch — auch jetzt noch — jetzt höre ich sie aber nicht mehr. Oder ein Schüler sagt: Goethe wurde 1746 in Frankfurt geboren; ein anderer will ihn verbessern und spricht: G. wurde 1749 in Frankfurt geboren (nämlich ohne besonderen Ton). Wie unpsychologisch und unlogisch! Er hätte sagen müssen: er wurde **1749** in Fr. geboren. Noch besser hätte er müssen das Falsche erst zurückweisen und sagen: Er wurde nicht 1746, sondern **1749** in F. geboren."[11)]

Haben wir auch in unserer Sprache die reichste Auswahl in Ausdrucksbezeichnungen für die verschiedenartigsten Qualitäten unter den mannigfachen logischen Beziehungen, wie der Nebeneinanderstellung, Unterordnung, der Wiederholung, des Gegensatzes, eines blossen Ersatzes, einer Begründung, Folgerung: so sind doch im mündlichen, wie im schriftlichen Gedankenausdruck ein selbstangewandtes auch, oder, aber, denn, also und andere kaum oder selten zu finden. „Dass solche wesentlichen Sprachglieder als Niederschläge ebenso wichtiger Gedankenprozesse bei den betreffenden Gelegenheiten überhaupt noch zur Geltung kommen,

bleibt schliesslich und meistens nur der roten Tinte vorbehalten. Ja selbst da bringen unsere Schüler die logischen Beziehungen nicht zum Ausdruck, wo dieselben durch die Fragen angedeutet und verlangt sind, indem sie Worte, wie jedoch, wieder, ebenfalls und andere, die aus logischer Nötigung in die Frage aufgenommen wurden, einfach weglassen. Wenn solche, wie überhaupt logische Fehler ungerügt bleiben, so ist das freilich schlimm und deswegen umsomehr zu beklagen, als wohl selten einmal eine falsche Geschichtszahl, ein unrichtiger geographischer Name oder eine unwahre Thatsache aus der Naturgeschichte ihrer Berichtigung, dazu mit umso grösserem Aufwand, entgeht.“ [12]

Wenn in Hinsicht auf den eben beregten Gegenstand Klagen über unsere Unterrichtsweise berechtigt sind, so ist gegenwärtig der Lehrer selbst weithin unantastbar zu halten. Denn überall so recht denken zu lehren, das kostet sehr viel Zeit und ist nicht bequem für fremde Kontrole; die eine entbehrt der Lehrer aber meist sehr, und der anderen muss er jeden Augenblick gewärtig sein.

IV. Gefühl.

1. Natürliche Grundlage.

Dem Aufbau unseres eigenen Systems folgend, wäre nun das grosse Gebiet der Wissenschaften einer Betrachtung zu unterstellen, selbstredend weniger in ihrer Objektivität, als vielmehr in Beziehung der im Vorhergehenden abgehandelten Geistesphänomene, der gegenseitigen Wirkungsweise auf einander im besonderen. Nun stellt sich aber zwischen beide Gebiete das Moment der persönlichen Stellungnahme, geschaffen und erhalten durch das Vorhandensein und die Macht der Gefühle, mit ihrem in der Welt der Erscheinungen als Gemüt bezeichneten Habitus, und es ist also zunächst eine Erörterung über die qualitätslose Gesetzmässigkeit in der Wirkung dieses neuen Elementes anzustellen.

So überaus zahlreiche, mehr oder weniger verschiedene Fassungen und Deutungen von seiten der theoretischen Wissenschaft der Begriff des Gemüts erfahren hat, kommen doch alle darin überein, dass die elementarische Grundlage desselben die Sphäre des Gefühlslebens sei, nicht selten findet man sogar

Gefühls- und Gemütsbildung so gut wie identisch gesetzt. Es wird auch bei allen erzieherischen Massnahmen im Bereich des Gemütslebens die Einwirkung eine direkte Richtung nur auf die Gefühle zu nehmen haben, wie es auch die forschende und normierende Wissenschaft ja nur mit ihnen zu thun haben kann. Gemäss ihrer spezifischen Eigentümlichkeit eines Begleitens aller theoretisch exakt wirkenden Äusserungen des Seelenlebens und damit auch eines fortwährenden eigentlichen Mitschaffens der Seelenzustände, eines Erhaltens und Beherrschens solcher, oder doch eines unausgesetzten Modifizierens überhaupt entbehren die Gefühle aber selbst als nicht wirkliche geistige Einheiten für sich allein auch ganz eigener Angriffspunkte und werden also nie einer Ausbildung und Behandlung für sich allein fähig sein. Ebendeshalb kann es auch niemals eine Gefühlsbildung und ebensowenig dann eine Gemütsbildung als etwas für sich Abgegrenztes und gesondert zu Betreibendes geben, weder praktisch noch theoretisch, gleichwohl werden die Gefühle als unvermeidliche und unaufhörliche Begleiter unseres Vorstellungslebens nicht nur von ausnehmender Wichtigkeit, sondern es beruht sogar auf der durchschnittlichen Beschaffenheit der Gefühle wesentlich das, was wir Glück oder Unglück des Lebens nennen. Die Intensität der Gefühle kann bekanntlich im einzelnen sowohl, wie in ihrer Gesamtheit eine ungeheuer verschiedene sein; ganz fehlen werden sie nie, wenn es auch oft so scheint und der Sprachgebrauch diesem Scheine folgt, indem wir von „gefühllosen“ Menschen schlechthin sprechen. Die erzieherische Thätigkeit kann wohl so eingerichtet werden, dass man die Welt des Gefühlslebens völlig unberücksichtigt lässt, und damit müsste doch wohl der Mensch gefühllos werden, jedenfalls wird er so zu sein scheinen, ob er es ganz ist, kann niemals festgestellt werden, vor allem braucht er es nicht zu sein, da die Wechselwirkung zwischen den theoretisch thätigen Geisteselementen und den Gefühlen auch vor sich gehen kann ohne das Hinzukommen der Erziehung, rein aus der Macht ihrer Ursprünglichkeit selbst heraus.

Aus diesen wenigen Andeutungen wird bereits hervorgegangen sein, dass wir uns mit der Sphäre des Gefühlslebens

vor einem wesentlich anderen Phänomen unseres Bewusstseins befinden, als wie es die rein theoretischen Elemente des Geisteslebens sind. Wie die Gefühle wegen ihrer Mannigfaltigkeit und dabei ihres rätselhaften Wesens von jeher das „Kreuz“ der Psychologen ausgemacht haben, so steht auch der Erzieher vor dieser eigentümlichen Welt weit, weit unsicherer als vor den Phänomenen des Gedächtnisses, der Phantasie und des Denkens, mit einem Worte also vor der Welt der Verstandselemente. Beachten wir, wie es bereits in der Natur der Gefühle begründet ist, dass sie der äusseren Darstellung und Mitteilung (durch sichtbare oder hörbare Zeichen) grosse Schwierigkeiten bieten. Da das Gefühl auf der Spannung gewisser Vorstellungen beruht, diese selbst aber meist nicht bekannt sind, so ist auch über ein Verhältnis zwischen Vorstellung und Gefühl etwas Sicheres nicht festzustellen. Es ist nicht zu sagen, dass sich durch Erregung derselben Vorstellungen in anderen Menschen immer auch dieselben Gefühle, geschweige denn, dass durch Erregung derselben Gefühle in anderen sich dieselben Vorstellungen erzeugen lassen müssten. Hauptsächlich ist anzuerkennen, dass das Gefühl eine **Macht** ist und seiten der Erziehung für das Gesamtresultat einer Menschenbildung auf dasselbe als auf eine Macht immer auch zu achten ist.

So sehr es wohl wahrscheinlich ist, dass auch das Gefühl ebenso wie der Verstand, eigenen, vielleicht gar den gleichen unabänderlichen Gesetzen folgt, ist doch bis jetzt die Wissenschaft eigentlich noch nicht weiter gekommen, als eine Theorie darüber aufzustellen **in abstrakter Objektivität der Sache selbst, mit der für eine Anwendung auf das besondere Individuum nur gar zu sehr wenig gewonnen ist.** Aus dem System einer Gesetzmässigkeit hierin sind immer nur die allgemeinsten Normen als zuverlässig sicher in eine etwaige Berechnung der Wirkungsweise eines Gefühlsmechanismus einzusetzen und dabei umso allgemeinere und weniger allemal, je mehr Individuen man auf einmal einschliesst. Vielleicht ist, die Summe der Menschheit zusammengenommen, dies das Gesetz der Gefühlswelt, **keinem** ganz und gar allgemeinen Gesetze zu folgen, wie ja auch, wenn wir genauer zusehen, in jedem Subjekt selbst jedes Gefühl

zu einem eigentümlichen Werte gelangt. „Schon die grosse Mannigfaltigkeit der Gefühle, ihr leichtes Ineinanderfliessen und die Dunkelheit ihrer Merkmale erschwert die richtige Erkenntnis nicht wenig,“[13] lehrt unsere Psychologie. Beachten wir doch noch dazu, dass wir mit den Thatsachen des Gefühlslebens in seinen Grundlagen auf direkte Zusammenhänge mit dem Körperlichen stossen, derart etwa, dass die Gefühle gewissermassen eine Brücke herstellen der Verbindung zwischen Körper und Geist. So sehr weit nun aber die Wissenschaft über jeden von diesen beiden für sich allein vorgeschritten ist, so unzureichend sind ihre Kenntnisse und Resultate geblieben nach angestrengtesten Forschungen über das Verbindungsgebiet derselben beiden; dazu ist es nicht nur möglich, sondern auch sehr wahrscheinlich, dass sie immer so bleiben werden. Hiermit berühren wir recht eigentlich eines von den Rätseln des Lebens, welche wohl niemals zu lösen sein dürften.

So sicher die Thatsache einer beständigen Wechselwirkung zwischen Körper und Geist ist, so wenig aufgeklärt ist die Frage, wie solche im ganzen und in den einzelnen Vorgängen und Zuständen sich vollzieht. Darum wird auch die andere Frage um eine monistische oder dualistische Weltanschauung vielleicht niemals zu einer allgemein befriedigenden Lösung gelangen. Und gerade die Welt des Gefühlslebens ist es, welche eine Entscheidung erschwert, weil der Berechtigung ebensowenig etwas im Wege steht, theoretisch jede Geistesäusserungen über die reale Anschauung hinaus als fortgesetzt spezialisierte Aktuellitäten des Körperlich-Elementarischen zu erklären, wie sich immer durch augenscheinliche Erweisungen einer Herrschaft über den Körper, ebenfalls vermittels der Gefühlselemente, der Geist als einen diesem selbst zu koordinierenden Organismus hinstellen lassen wird. Im Grunde wird mit derselben Frage ein Streit um Worte unterhalten.

2. Erzieherische Einwirkung.

Die Einwirkung auf die Gefühle und ihre ganze Behandlung für Erziehungszwecke ist nun auch eine ihren Grundlagen ganz entsprechende. Die wirklich ursprünglichen Gefühle als Ausflüsse

und Begleiter rein sinnlicher Thatsachen und Zustände sind derart eng an die Person geknüpft, dass, wenn sie nicht unmittelbar vorhanden sind, sie sich auch niemals durch Demonstrationen (Unterricht) erzeugen lassen; selbst ob solche, wie die zeitgemässe Psychologie lehrt, durch anhaltende richtige Gewöhnung geweckt werden könnten, ist nur eine Voraussetzung, kann nicht als Behauptung hingestellt werden, die sich beweisen liesse. Nicht die geringste Garantie hat der Erzieher für in dieser Richtung auch gewissenhafteste Thätigkeit und Mühe, und die Beobachtung der Zöglinge während und nach einer solchen kann in keinem einzigen Falle eine untrügliche Kontrole gewähren. Noch mag unsere Überzeugung von der Wirkungsweise auf die Gefühle etwas sicherer sein können in Hinsicht auf ihre Qualität, bezüglich ihrer Intensität werden wir stets bei Vermutungen stehen bleiben müssen. Wir haben auch zunächst immer nur von einer Bedeutung der Gefühle zu sprechen, insofern es sich um bestimmte Inhalte noch nicht handelt, also auch von ihrer Wirkung, insofern sie eine ganz gleichmässige, gewissermassen mechanische ist. Jedenfalls ist es auch das Richtigere und für ein endlich befriedigendes Resultat in der Forschung über die Gefühlswelt und eine Wirkungsweise auf dieselbe, die qualitätsvollen Inhalte ganz bei Seite zu halten und das Gefühl als ein Phänomen gelten zu lassen, neben den bereits behandelten des theoretischen Verstandes, und zwar eben dann als ein Etwas, dessen einzige Eigenschaft die Stärke ist (um dem allgemeinen Sprachgebrauch zu folgen „die Tiefe“), die bei den einzelnen Individuen ja eine verschiedene sein kann.

Gefühle können, wie bereits gesagt, niemals gelehrt werden, sie können — um sie nämlich überhaupt zu gewinnen — als eigenste subjektive Zustände nur erlebt werden. Mit Rücksicht auf sie ist nun die Aufgabe des Erziehers eine zweifache und zwar zuerst die, überall da, wo das Kind einmal ungezwungen, also von ungefähr, im gewöhnlichen Tageslauf oder auch in bestimmter bildnerischer, erzieherischer Absicht in solche Lagen (Erlebnisse) gebracht worden ist, in denen Gefühlsregungen stattzufinden vermögen, die direkte Wechselwirkung zwischen

Gefühlsobjekt und Bildungssubjekt zu beobachten und sofort daran anschliessend seine künstlichen Massnahmen zu treffen im Sinne einer Unterstützung oder auch Gegenwirkung.

Das theoretische Gegenstück der Arbeit würde darin bestehen, allen den Kindern, welche nicht in der glücklichen Lage sind, selbst Gefühle verschiedenster Art zu erleben, durch das einzige Mittel der Unterweisung (Unterricht) einfach zu sagen, von allen den Gegenständen, Verhältnissen etc., die nur auf demonstrativem (spekulativen) Wege für sie Leben und Wert gewinnen können, was für Gefühle in dem Menschen durch solche gemeiniglich entstehen und eigentlich wohl also auch in ihnen bewirkt werden sollten. In beiden Fällen wird es klar, dass die realen Stoffe (Inhaltselemente) mit den Gefühlen selbst gar nichts zu thun haben, zwei ganz verschiedene Sachen sind, da sowohl bei direkter Wechselwirkung zwischen Objekt und Subjekt, als auch bei indirekter Einwirkung, durch Demonstration, Gefühle (gewisse erwartete) erregt werden können, ganz und gar aber nicht erregt werden müssen, im ersten Falle auch allemal in soviel verschiedenen Graden der Stärke, als es Individuen sind. In jenen beiden Arten von Möglichkeit einer Gefühlserregung entsprechen dem realen Objekt, auch in Form des Zustands einer Innerlichkeit (Erinnerungsbild), die deduzierten Vorstellungen, und wie diese das erste Resultat aller Geistesäusserung sind, so wird wohl am Ende auch durch sie für jede Gefühlswirkung ebensosehr ein Ausschlag gegeben werden, als durch die Grundlage des geistigen Phänomens selbst — die wir eben nicht kennen. Verweisen wir daher alle Inhalte, mit denen wir uns die Gefühlswelt erfüllt oder zu erfüllend denken, zunächst in den Bereich des theoretischen Verstandes, wo wir sie eigentlich bereits untergebracht hatten, also lassen wir sie da und halten das Gefühl in einer wie oben bezeichneten Fassung. Wir werden damit für alle weiter zu machenden Erörterungen über diesen Gegenstand nur gewinnen an Einfachheit, Leichtigkeit im Einsehen und Kraft der Überzeugung.

Da wird meistenteils die Gefühlswelt in der Psychologie dargestellt als eine Art Geist für sich, ausgestattet mit allem

möglichen Material, sodass man unterscheidet intellektuelle, ästhetische, moralische, religiöse Gefühle; da wird dieselbe in Bewegung und Leben erhalten von einem Mechanismus ihr ganz eigentümlicher Formen, welcher wieder eine grosse Einteilung erfährt, dann bleibt noch das Selbstgefühl und das Mitgefühl. Durch solches Verfahren, das der Sache in ihrer Ursprünglichkeit kaum entsprechen kann, ist es erst gekommen, dass man nur immer auch von „dunklen“ und „verworrenen Gefühlsregungen“ spricht (indem man darüber klagt), welche die Aussenwelt in ihrem Einfluss auf unser Inneres hervorrufen soll, wozu man dann von Unterricht und Erziehung verlangen zu müssen meint, dass auch in der Sphäre der sonst „bunten“ Gefühlswelt gewisse Apperzeptionszentra gewonnen werden müssten. Was soll man sich dann gar beispielsweise unter einem Ausdruck denken, wie, dass alle die einzelnen Gefühle und Stimmungen „zu einem Gesamtakkord zusammenklingen — im Gemüt,“ und wie andere ähnliche monströse Vergleiche angestellt werden, um die „anerkannt“ komplizierte Sache nur einigermassen anschaulich zu machen. Hier kann es einmal mit Recht heissen: „Denn wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.“

Lassen wir einmal die Fassung des Wortes im Plural nicht gelten, dann haben wir für ein Verständnis der Sache schon viel gewonnen. Das Gefühl ist ein Phänomen, welches den übrigen bereits besprochenen streng koordiniert werden muss, aber mit dem fundamentalen Unterschied, dass, wie jene die Momente des allgemein menschlichen Geisteslebens repräsentieren, dieses der individuellen Persönlichkeit sein differentium specificum aufdrückt, in welchem sich also der einzelne Mensch von allen anderen ausser ihm unterscheidet. Darum wird es eine Gesetzmässigkeit, nach welcher ganz streng ein Mechanismus des Gefühlsphänomens wirkt, auch nicht für eine Anzahl von Menschen wie für zwei geben; innerhalb einer einzigen Seele wird sich bald, von selbst oder durch die Erziehung eine solche herausarbeiten, die dann auch nach dem Abschluss der Bildung — soweit man von einem solchen immer sprechen kann — wohl in gewissem Grade zuverlässig wirken mag.

3. Gefühl und Individualität.

Hiermit sind wir gestossen auf das Wesen und die Bedeutung der Individualität, welche den eigentlichen, wir können sagen den absoluten Wert des Menschen ausmacht. In dem, was mittels der gesetzmässig sicher wirkenden Kräfte des theoretischen Verstandes erreicht werden mag, können alle Menschen einander gleich sein — „Was ich weiss, kann jeder wissen" — in dem, was das Gefühl dann noch weiter hinzufügt, ist jeder nur sich selbst gleich — „Mein Herz hab ich für mich allein." Damit begreifen wir aber gerade allemal das Gebiet der eigentlichen Erziehung. Wie nun die Schule notwendigerweise ebensowohl gleichzeitig unterrichten, als auch erziehen soll, und wie die Schule (Volksschule) unter allen Umständen eine abschliessende Bildung zu gewähren hat, mit dem Resultate einer Befriedigung, und nicht einer Befriedigung Gewisser nur, sondern Aller, also des Einzelnen für sich allein auch, so hat sich für sie, um bei der Unvermeidlichkeit einer Massenbildung doch dem Ideal einer Bildung des Individuums sich möglichst zu nähern, als eine der ersten aller didaktischen Grundregeln ergeben: Der Lehrer muss bei allen Massnahmen der Erziehung und des Unterrichts individualisieren. Ob er dieses, da es doch von so fundamentaler Wichtigkeit ist, auch immer könne, ist eine Frage, deren Lösung weniger, wie es wohl scheinen möchte, von der Fülle der Klassen abhängt, als von weit tiefer liegenden Momenten, und zwar von dem zeitalterlichen Begriff der Bildung und weitergehend von dem Begriff über Menschenwürde, Menschenglück und Heil.

Ich meine, der Lehrer ist jetzt nicht in der Lage, wahrhaft individualisieren zu können, es ist ihm nicht möglich; dazu ist seine eigene persönliche Stellung zu seinem Werk des Unterrichtes eine viel zu gleichgiltige, geschäftliche. Nicht im Stoffe liegt das Heil, heute sucht man es wohl meist darin und meint, wer nicht alle Sterne gezählt habe, könne nicht ein Newton sein. Nicht in der Form (Methode) in abstrakto liegt das Heil, obwohl sie, wie wir es hier zu verstehen haben, immernoch eine Bedeutung vor jenem hat, sondern in der Person des Lehrers liegt das ganze Geheimnis

für Wertbarmachung der Unterrichtsstoffe und Formen zu dem Endresultat einer wahren Bildung beschlossen, in seiner persönlichen, eigensten Stellungnahme, seinem Interesse, seiner Hingabe gegenüber dem ganzen Unterrichtsmaterial und für alle Unterrichtsarbeit überhaupt. Nach dem modernen Zuschnitt unserer Unterrichtspläne hat der Lehrer aber diese seine persönliche Bedeutung fast eingebüsst, er ist zu einem Mittel herabgesunken im Dienste schablonenhafter Gleichmachung der ihm übergebenen Objekte — denn darauf laufen ja alle Bestrebungen für moderne Volksbildung hinaus. Im grossen Ganzen etwas zu bedeuten hat der Einzelne längst aufgehört, und das wird mehr und mehr geschehen in der deutlichen Richtung einer Menschheitsentwickelung im Sinne des Kosmopolitismus. Wenn er aber, wie es jetzt geradezu systematisch angestrebt wird, auch für sich selbst nichts mehr gelten soll, dann möchte doch wahrlich das Leben eigentlich gar nicht mehr lebenswert sein. Statt dass es geworden wäre, wie der Dichter empfiehlt: „Keiner sei gleich dem Andern!" — und „Es sei jeder vollendet in sich!" — ist es schon lange vor unseren Tagen zu beobachten gewesen und wird von Wohlmeinenden und den Besten beklagt, dass wirklich originelle Menschen selten und seltener werden, und das ist eben die Folge davon, dass die Geisteskultur als eine Art Gleichmachung betrieben wird, die endlich den Einzelnen so abgeschliffen macht, so gleichgiltig, wie abgeschliffene Münze, mit der man sich nicht gern befasst.

Können wir denn nicht auch beobachten in verschiedenartigen Lebensäusserungen, dass der Wert des Lebens thatsächlich gesunken ist im Urteil, und zwar nicht bloss der grossen Menge, sondern auch höher und höchstgebildeter Kreise — wobei freilich dann sofort die Einschränkung gemacht werden muss, dass dies eben nicht die echte vollgiltige Bildung sein könne, sondern eben eine einseitige sein wird. Die Selbstmordfrequenz ist rapid gestiegen, und wie stark sind gerade in der neuesten Zeit Personen aus den höchsten Ständen, den gelehrtesten auch daran beteiligt! Verbrechen und Laster haben trotz dem Gefolge von Gefängnis und Zuchthaus kaum etwas Schreckhaftes, Verabscheuungswürdiges mehr — bei der Eheschliessung z. B. wird auch das Leben mehr und mehr

geschäftlich in Anregung gebracht. Wie kann es auch anders sein, wenn man nichts in seinem Innern sein Eigen nennt, nicht da drinnen ein Heiligtum verwahrt, unzerstörbar, gleich als unwägbar, wenn man nur das ist, was 1400 Millionen andere auch sind, — ein wenig besser oder schlechter, darauf kommt ja nicht viel mehr an.

Soweit zu individualisieren in Erziehung und Unterricht, dass wir damit so fundamentale Schäden ausgleichen könnten, wird zu allen Zeiten unmöglich sein, aber dem befähigteren Kinde die schwerere, dem schwächeren die leichtere Frage vorzulegen — denn das ist das Hauptsächliche, was man jetzt gemeiniglich im Individualisieren thun kann — ist auch ein zu schwacher Rest nur von dem grossen Prinzip, welches doch als das höchste und zweckmässigste in dem Organismus des Unterrichts- und Erziehungswesens sich zu behaupten hätte. Aber es ist eben die Bildung nicht mehr das Element, in dem man lebt und sich fühlt, in der ganzen Würde und Freude seines Menschtums, sondern sie ist das Phantom, für das man lebt im Dienste eines Joches, das einem sein bestes Teil vergessen lässt, sein Lebensziel. Die Bildung ist nicht das göttliche Leben, das man in sich trägt, sondern der Götze, um den man tanzt. Und das alles aus der Konsequenz des praktischen Materialismus, der da mit dem Geschrei nach einer Gleichheit für alle es unternahm, alle Wissenschaften und Künste zu popularisieren, wären es selbst Gegenstände, die nur dazu geeignet und bestimmt sein können, dass ihr Besitz ein heiliges Vorrecht weniger bevorzugter Geister sei.*) Da war es

*) Wenn den Damm ihr eingerissen,
Der gewehrt dem halben Wissen,
Wähnt ihr, dann zu Aller Frommen
Sei der Tag des Lichts gekommen?
Ach, es wird nur allzufrühe
Euch gereu'n der eitlen Mühe.

Zu des Tempels heil'ger Enge
Lasst nur ein die dreiste Menge!
Nie mit unreif dumpfen Sinnen
Mag sie Wahrheit dort gewinnen,
Heischt sie doch bequeme Lehre,
Und das Echte bleibt das Schwere.

Flacher Afterweisheit Sätze
Werden unsres Tiefsinns Schätze,
Unsrer Bildung Hort zerwühlen
Und hinweg die Ehrfurcht spülen,
Bis zuletzt in seichtem Schwalle
Sich die Gleichheit fand für alle.

Wenn die Roheit dann entbunden,
Jedes Ideal verschwunden,
Mögt ihr wohl ein Grausen spüren;
Denn ihr halft es selbst vollführen:
Die ein Volk des Geistes waren,
Ihr erzogt sie zu Barbaren. Geibel.

bald klar und buchstäblich fixiert, was alles zur Bildung gehöre, dass man es mit Händen greifen zu müssen meinte. Die Bildungsanstalten wurden Konkurrenzanstalten, blieben sie auch als räumlich verschieden neben einander bestehen, so überboten sie sich doch gegenseitig im Wetteifer, innerlich in einander aufzugehen, dergestalt, als wie die dürren Ähren und mageren Kühe die vollen Ähren und fetten Kühe verschlangen. Damals war es nur ein Traum, jetzt ist es aber in Wirklichkeit vor unseren Augen geschehen.

So hat vor allen Dingen die Volksschule schon manchen feisten Brocken hinuntergewürgt, der eigentlich für Studentenmagen bestimmt war, — ob einer manchmal etwas widerhaarig ist, thut nichts; so lange noch der Schein gewahrt werden kann, dass sich am Ende doch alles bewältigen lasse, wird auch die Sache unangefochten ihren Gang gehen. Und das lässt sich schon thun mit ein wenig künstlicher Mache und ein wenig Täuschung; solcher aber kann man sich bereits gar nicht mehr bewusst werden, denn die Gleichmässigkeit des Zustandes (Missstandes!) hat es dahin gebracht, dass ein jeder nicht anders glaubt, als, es müsse so sein. Ja, es ist noch viel damit riskiert, an dem soliden Bau zu rütteln, denn man möchte dabei merken lassen, dass man selbst nicht auf so festen Füssen stehe; man dürfte womöglich nicht mehr ein Gebildeter heissen, und darum ist es besser, immer mitzuhelfen, dass der Schein weiter blühe. Wenn einmal die Situation unerträglich werden sollte, dass die morschen Hallen zusammenstürzen möchten, dann sind wir gewiss längst nicht mehr, darum wollen auch wir jetzt der Sache nicht weiter nachgehen. So argumentiert der behäbige Zeitgenosse.

Mit der Art des Fortschrittes, wie er jetzt charakterisiert wurde, ist ein Individualisieren faktisch unmöglich gemacht und aus der Welt geschafft worden. Und — die Leute wollen es auch gar nicht haben, wie es schon in der Einleitung mit dem berühmten lateinischen Sprichwort ausgesprochen wurde; die ganze Bildung soll das Kind erhalten, nicht ein Bruchstück, wäre es auch mit der Anwendung sonst welcher Mittel. Wenn das Kind nur, soviel Klassen immer die Schulanstalt haben mag, aus der letzten und höchsten entlassen wird, so ist das Gewissen beruhigt,

ob es weniger mit aus ihr herausbringt, als wenn es halb soviel Klassen gut absolviert hätte, darauf kommt es nicht an. Wir berühren damit wieder einen Gegenstand, welcher in dem Bereich der Organisation der Lehranstalten liegt und müssen daher sofort abbrechen.

Bei der hohen Wichtigkeit einer Wirkung des Gefühlsphänomens leuchtet ohne weiteres ein, dass alle die Menschen, also Kinder in erster Linie, im Vorteil sind, welche durch mannigfaltigere Lebensentfaltung reiche Gelegenheit zu originellen Gefühlseindrücken haben. Für alle anderen, die nur mittelbar dazu gelangen können, ist es nun aber wünschenswert, dass wenigstens der Lehrer die Gefühle, welche er zu wecken und zu bilden veranlasst ist, selbst hat, dass er selbst bereits das Resultat der Bestrebungen repräsentiert, die er an den Kindern mittels der verschiedensten Unterrichtsmaterialien übt, dass er insonderheit für alle Gefühlswirkungen ein wahrhaftiges Medium wird, durch welches der originale Eindruck realer Objekte immernoch am besten zu ersetzen wäre. Die Wirkung ist dann unmittelbar, unwillkürlich geht sie vom Erzieher aus, und ihrer unbewusst vollzieht sie sich in den Individuen des Zieles. Es mögen dann so gewissermassen übertragene Gefühle etwas schwächer sein als ganz originell erlebte, aber dass sie so faktisch zu erzeugen sind, wird sofort daraus ersichtlich, dass es ja ganze grosse Gebiete giebt, innerhalb welcher auch Gefühlszustände nur übertragen werden können oder eigentlich müssen, die überhaupt einen weiteren Ursprung als in einer Person, das heisst auch nur ihrer Innerlichkeit nicht haben, womit gemeint sind alle Geschäfte für rein geistige Wertgegenstände, für die Erzeugnisse der Künste insbesondere. Ja, sind damit nicht Sphären bezeichnet, die sich nur auf die Möglichkeit einer Übertragung der Gefühle gründeten und nur auf derselben zu allgemein praktischem Werte gelangen können. Wir brauchen hier kein erschöpfendes System aller solcher Wertgegenstände aufzustellen, einige Beispiele werden zu genügendem Verständnis des Zusammenhanges führen.

Die reichste Ausbeute als Ersatzmittel eigener innerer Erlebnisse gewährt die Litteratur. Wenn nun die Werke derselben

mit den Schülern besprochen werden, so wird sicher aus der Besprechung der beste Erfolg in der Absicht auf Gefühlsregungen da stattfinden, wo der Lehrer selbst das fühlt, was in einem Stücke als zu heben verborgen liegt; darnach gestaltet sich die ganze Behandlung bis auf Äusserliches und also auch die ganze Wirkung. Das eigene Erlebnis wird nie ganz ersetzt werden können, und darum wird auch durch das Mittel des dramatischen Kunstwerkes in seiner Ausübung die höchste Steigerung in vermittelten Gefühlswirkungen erreicht. Wie für den darstellenden echten Künstler selbst während der Aktion das Spiel nicht mehr Spiel ist, so muss, so kann wenigstens für den Zuschauer die Illusion auch so gut wie aufhören, nur solche zu sein, und es lässt ihn dann das Spiel in mehr oder weniger hohem Grade persönlich selbst mit thätig werden, — wenn auch der Wert aller auf solche Weise geschaffenen Erregungen immer ein untergeordneter sein wird, ähnlich einem solchen, welchen Reflexbewegungen haben gegenüber den durch freie Entschliessung im Bewusstsein bewirkten. Der Lehrer kann im Unterricht schon nicht mehr die Stufe der Wirkung einer darstellenden dramatischen Kunst erreichen, er kann ihr aber nahe kommen. Was ihm an der Macht der Äusserlichkeit gebricht, muss er an Reinheit und Fülle seiner Innerlichkeit zu ersetzen suchen; dass sich dann solche die dem Lehrer an seinem Platze geziemenden äusseren Formeln schafft, geschieht von selbst, wie umgekehrt das Äussere von der höchsten entsprechenden Art bis zum Ansehen der Gleichgiltigkeit herab auf die ganze Innerlichkeit in ihren verschiedenen Stufen einen fast untrüglichen Schluss gestattet. Je weniger Gefühl der Lehrer selbst bei seiner Thätigkeit besitzt bis dahin, dass er in der einen oder andern Sache gar keins hätte, umso weniger wird es möglich sein, dass er solches durch seine Arbeit bei den Schülern errege, beziehentlich stärke, erhöhe, veredle. Ob er zu wenig vorgebildet ist dazu, oder ob er zu geringe eigene Gaben für so recht lebensvolle Darstellung besitzt, das ist hier nicht weiter zu verfolgen; übrigens ist ja die Frage ausser im allgemeinen gerade in diesem Punkte selbst noch Gegenstand unserer Betrachtung, die bis jetzt eben nicht abgeschlossen ist.

Den ganzen Zusammenhang in den Ursachen und dem Gange der Wirkung einer Gefühlsübertragung durch das Mittel der lebendigen Person wird niemals die Wissenschaft klarzustellen imstande sein — wir werden später in dem Sinne noch einmal darauf zurückkommen — aber einige festere Normen müssen sich wohl gewinnen lassen.

Der dramatische Akteur lernt seine Kunst, und damit lernt er die Formen, welche ihm wegen mangelnder eigener Erfahrung nicht von selbst geläufig sein können. Mit einer reichen Fülle der Modalitäten, welche das bunte Wechselspiel des Lebens im Original bietet, wird er ausgestattet; wie nun zwar der Schematismus erst einen Wert gewinnt durch die dichterischen Stoffe, in denen er zur Anwendung gelangt, so können auch diese allein ohne die Äusserlichkeit der Darstellung nicht eine volle Wirkung hervorrufen. Werden wir nun leicht darüber hinweggetäuscht, dass es so gut wie niemals des Schauspielers eigenes Erleben ist, was wir an ihm wahrnehmen, sehen und hören, so kann der Lehrer den Ausfall des schauspielerischen Vorteils wegen Mangels des künstlerischen Apparates ausgleichen, wenn nicht ersetzen damit, dass er selbst wirklich fühlt, weil er es erlebt hat, was der Inhalt der Stoffe ist, die er lehrend behandelt.

4. Wichtigkeit der Erfahrung. Folgerungen daraus für ein Verhältnis zwischen Wissen und Fühlen.

Damit kommen wir auf die Notwendigkeit und den Wert der Erfahrung für den Lehrer. Es ist doch wohl keine Frage, dass ein Lehrer mit grösserem Nutzen wird geographischen Unterricht erteilen können, der auf Reisen die Welt gesehen hat, als einer, welcher nie aus seinem Hause gekommen ist, oder dass der im Religionsunterricht eher die Herzen treffen wird, der selbst auf der Höhe des Lebens steht oder bereits wieder hinter derselben, und der selbst gegangen ist auf jenem Wege durch die Materien der mannigfachen offenbaren und rätselhaften Gegensätze, dabei aber immer die rechte Vermittelung gefunden hat, als wie hingegen einer, der sein Leben führte bisher in gleich-

giltiger Eintönigkeit. Wir berühren hiermit einen überaus wichtigen Zusammenhang, umsomehr, als es noch manche andere wichtige Berufsarten giebt, innerhalb welcher wahrhaft vorteilhafte, segensreiche Wirkung eigentlich nur aus reicher eigenen Erfahrung folgen kann. Es sind hauptsächlich der des Geistlichen, teilweise auch des Arztes und der Person eines gesetzgebenden und rechtsprechenden Körpers.

Die Erfahrung bedingt zunächst ein gewisses Alter, und es wird auch aus einem ganz natürlichen Zuge von der grossen Menge des Publikums allen solchen, wie den genannten Leuten ein grösseres Vertrauen entgegengebracht, wenn sie in einem vorgeschritteneren Alter stehen. Wie nun aber das Alter für sich allein nicht ohne weiteres die Gewähr giebt für die Tüchtigkeit eines Mannes, wie ganz und gar nicht, je älter einer ist, er umso erfahrener sein müsse, ja, wie nur gar zu häufig beobachtet werden kann, dass in den vorgenannten Berufsarten oft ein junger Mann in wirklich vorteilhafter Leistungsfähigkeit ältere Männer, und wenn sie auch tüchtig, ja sehr tüchtig sein mögen, dennoch überragt, indem auf allen Gebieten, in allen Lagen des Lebens der jüngere den älteren besonders auch im Bereich der innersten Lebensregungen einer Gefühlswelt übertreffen kann: so kommen wir nun endlich auf einen abschliessenden Satz für die Bedeutung und Gestaltung des Gefühlslebens.

Alle erzieherische, seelsorgerische, gesetzgeberische und ärztliche Praxis und was für einer sonst der Mensch als mit einem Körper und einem Geiste lebendes Wesen untersteht, alle diese als schwierigste zu bezeichnenden Thätigkeiten beruhen doch zunächst, die eine mehr, die andere weniger, auf dem sicheren, meist ganz scharf abgegrenzten Gebiete eines Wissens. Die Tiefe und Sicherheit nun, in welcher einer dieses allemal beherrscht, bestimmen schon vorläufig dessen Wert und garantieren eine entsprechende Tüchtigkeit, abgesehen von Alter und sonstigen persönlichen Lebenselementen. Denken wir uns nämlich das theoretische Wissen in einem von jenen Leuten oder überhaupt in irgend einem Menschen (innerhalb seines Faches) bis zur Vollkommenheit, also bis zum Alleswissen gesteigert, so würde die

Wirkung auf sein zu behandelndes Objekt jedesmal eine unfehlbare sein, dann könnten wir uns seine persönliche Beziehung ganz wegdenken, ja die Erfolge würden aus der Ferne, durch andere Personen vermittelt, die gleichen sein. In vollkommener Klarheit über das Sein, das Leben, die Dinge dazu, das menschliche Geistesphänomen insbesondere, und zwar sowohl in seiner eigenen Person, wie in jeder fremden, würde ihm zunächst die Wesenheit des menschlichen Geistes als eine qualitätslose Einheit erscheinen, folglich — oder was eigentlich nur dasselbe besagt — auch bei allen Menschen von derselben Qualität, in aber soviel Unterschieden quantitativer Natur in die Erscheinung tretend, als es Individuen giebt. Die Unterschiedlichkeit, und zwar unendliche, das heisst so durchgreifende, dass es niemals zwei ganz gleiche Geister geben wird, ist dann eine Thatsache von so unmittelbarer Gewissheit, wie die ist, dass es grosse und kleine Bäume, Tiere etc. giebt, und dass sie eine quantitative sei, ist ja zunächst Hypothese, die sich aber sehr gut mit einer gewiss leicht herzustellenden Analogie bereits in der Welt des seelenlosen Lebens begründen liesse, welche aber alle besonderen Erscheinungen, Zustände, hauptsächlich traditionell als dunkle Zusammenhänge, Rätsel bezeichnete Gegenstände leichter erklären lässt, als eine andere Lehrmeinung. Am allermeisten würde gewinnen der Menschheitsgedanke in Hinsicht seines Ursprungs, der gleichen Würde seines jeweiligen Daseins und seines Zieles.

5. Elementarische Grundlage.

Selbst für ein Verständnis und eine Lösung der tiefsten und wertvollsten religiösen Fragen befinden wir uns damit, soweit sie von und für Menschen möglich sein werden, auf der sichersten Grundlage, und einer künstlichen Theodicee werden wir dann nicht mehr bedürfen. Einer Kritik über das Verhältnis Gottes zu den Menschen, welche in allerlei bekannten Widersprüchen die Hauptangriffspunkte finden zu müssen meint, wird damit der Boden entzogen.

Welches die letzte elementarische Grundlage der quantitativen Unterschiedlichkeiten sei, ob diese dazu notwendig, zweckmässig

seien oder nicht, darum kann es sich jetzt nicht handeln. Dass jene Grundlage angeboren sei, ist ebenso unmittelbar gewiss, als wie es weiter gleichgiltig sein muss, ob wir die zu suchende Ursächlichkeit auf die Materien der Körperlichkeit zurückführen könnten, beziehentlich müssten, oder ob man bei einer mit dem Dasein des Geistesphänomens gesetzten eigenen Ursprünglichkeit stehen bleibt. Nur auf diese Fragen läuft die dabei anzustellende Untersuchung hinaus, eine Entscheidung dafür kann nur mit philosophischen Argumentationen bewirkt werden und hat auch nur rein theoretischen Wert. Die Thatsache der ununterbrochenen Wechselwirkung zwischen Körper und Geist lässt wohl am letzten Ende, vielleicht auch überall körperliche Ursächlichkeit vermuten, zu beweisen ist sie aber nicht. Auch eine Zugrundelegung des rein Geistigen in der Differenz der Quantität ist Hypothese und wird solche bleiben und hat nicht mehr als spekulatives Interesse. Die Entscheidung wird immer von praktischen Gesichtspunkten aus eine verschiedene sein. Die einzige Wertfrage ist die nach der Thatsache des Geistes — und die Bejahung derselben ist für allen bildnerischen Einfluss die unentbehrliche Grundlage. Sie zu verneinen führt notwendigerweise zum grössten Widerspruch, in den man sich begeben kann, ja, das ist der Widerspruch, weil es dasselbe ist, als sein eigenes Dasein leugnen. Auch in der Frage über die Ursprünglichkeit des Geisteswesens würde vielleicht mehr Klarheit und Übereinstimmung herrschen, wenn die psychologische Wissenschaft nicht so sehr den Fehler gemacht hätte, dass sie diese Frage als Ausgangspunkt gesetzt und darauf, also auf das Unbekannte, das Gesuchte, das System konstruiert hätte, anstatt umgekehrt dieselbe Frage an die Spitze zu stellen und von der Totalerscheinung eines ausgebildeten Menschen oder mehrerer, und dabei normal und abweichend entwickelter, auf den Gegenstand einer psychologischen Grundlage zurückzugehen. Analog der methodischen Forderung vom Bekannten zum Unbekannten vorwärts zu schreiten, müssen wir auch hier von den Wirkungen, die wir mit den von uns selbst angewendeten Mitteln erreichen, welche also das Bekannte sind, zu dem Unbekannten eines Wesens der Seele zurückzuschliessen versuchen. Eine erschöpfende

Ausführung gehört nicht hierher, es bedarf aber mittels einer solchen Methode keiner vielgliedrigen Kette von Schlüssen, um zu erweisen, dass wir doch gezwungen sind, bei der rein geistigen Grundlage stehen zu bleiben.

Alle Mittel, mit denen wir auf den Menschen wirken zur Gestaltung seines wertvollen Teiles sind geistiger Natur, solche aber können schlechterdings Angriffspunkte nicht anders finden als auch in Geistigem, welche Behauptung einen wahren Wert gewinnt durch Erwägung der Thatsache, dass in einem Organismus von jeder Einwirkung auf denselben, auch der geringsten, zuerst der ursprünglichste, damit aber der entfernteste und — einfachste Teil getroffen wird; niemals kann etwa ein Einfluss empfangen werden direkt von einem Mittelglied oder von einem Stück in der peripherischen Ausbreitung seiner Wesenheit. Der Gang jeder Wirkung ist hier von innen nach aussen. Ist nun somit, das heisst also — in Rücksicht geistesbildnerischer Einwirkung — mit einer Setzung ursprünglicher Geistigkeit der Angriffspunkt unmittelbar zu treffen, so ist auch eine Erklärung von Neu- und Umbildungen leicht zu finden bei der Annahme einer qualitätslosen Materie mit nur quantitativer Modalität; die erstere Eigenschaft verhindert solche nicht, die letztere aber macht sie möglich bis zu unendlicher Grenze. Wenn damit die Wirkungsweise im allgemeinen richtig erkannt ist, so werden wir weiter in die Innerlichkeit der Vorgänge selbst niemals einzudringen vermögen. Hier ist jeder Untersuchung auch nicht der geringste Stoff gegeben. Solche hätte aber auch gar kein Interesse, weil allen pädagogischen Konsequenzen die Grundlage gut genug gesichert ist, was sich später noch erweisen wird.

Weit schwieriger und aussichtsloser wird die Betrachtung mit der Annahme körperlicher Ursprünglichkeit des Geistesphänomens. Die Modalität einer Wechselwirkung zwischen Körper und Geist ist ja die notwendige Voraussetzung jeder von beiden Theorieen (die Kenntnis von ihr selbst kann uns jetzt, vielleicht überhaupt auch nicht kümmern). Dass nun eine geistige Mittelswirkung die körperliche Substanzialität selbst träfe und zwar in einem Punkte, welcher eben auch der ursprünglichste, innerlichste,

einfachste sein müsste, ist unter keinen Umständen anzunehmen. Hiermit wird bereits die Thatsache eines Geistigen mit wirklicher Unterschiedlichkeit vom Körperlichen postuliert. In ihm ist allein der Angriffspunkt gegeben, und mag es dann auch als noch so primitiv, unwesentlich und gleichgiltig als Modalität einer Erscheinung aus letzten und höchsten, jedenfalls sogar vollkommensten Lebensäusserungen der Materie hingestellt werden, so führt doch der Weg zu dieser selbst nur durch jenes zurück, und die Wirkung würde dann denselben Weg aufwärts wieder zu dem Geistigen als ihrem Zweckobjekt zu durchlaufen haben. Solcher Zusammenhang ist zwar etwas kompliziert, wäre indessen aber immernoch wahrscheinlich. Eine viel grössere, vielleicht nie zu beseitigende Schwierigkeit, stellt sich nun aber weiter ein.

Bei einer jeden Neubildung und Umbildung in den Regungen des Zweckobjektes, die namentlich dann für die Zukunft dauernd, habituell wird, sind wir gezwungen, die Ursachen dazu in Neu- und Umbildungen eben auch materieller Stoffe, aus denen sich der Körper zusammensetzt, zu suchen, welcher, das ist nachher nicht mehr von Belang, jedenfalls der edelsten, vollkommensten, derjenigen, welchen man die Vermittelung der notwendigerweise als geistige zu bezeichnenden Modalitäten zuweisen zu müssen meint. Möglich mag auch das noch sein, nicht aber wahrscheinlich. Wir können dann gar nicht anders, als für alle, auch kleinste Veränderungen im Psychischen auch Veränderungen in irgend welchen Teilen der Materialität zu postulieren, welche aber — das erschwert die Möglichkeit wieder sehr — vor jenen voraus stattgefunden haben müssen. Solche Veränderung könnte selbstverständlich nur atomistisch geschehen. Nun muss erstlich eine Lehre von Atomen für diese mit der Eigenschaft einer Unverletzlichkeit und Unzerstörbarkeit, auch die einer Unveränderlichkeit fordern. Aber ohne bis auf so weit entfernt liegende theoretische Lebensgründe zurückzugehen, möchte es doch einer allgemein menschlichen Einsicht unmittelbar gewiss sein, dass irgend ein Stoffliches innerhalb unseres Körpers heute nicht so und in einem Jahre anders und so fort sein könne, ja, dass, wie die letzte Konsequenz verlangen müsste, ein solches den Tag über einer, wer weiss, wie vielmaligen

Veränderung fähig wäre — denn früh kann einer jähzornig bis zum Wahnsinn sein und am Nachmittag sanft bis zur Schwäche, und dafür müssten wir ja Ursachen fordern in entsprechendem Wechsel materieller Grundlagen. Eine Annahme quantitativer Steigerungsverhältnisse gewährt uns auch keine Hilfe, denn alle Quantität hat im Körperlichen immer nur die Bedeutung eines Äusseren, wie sie sich doch auch nach nichts anderem als nach dem Essen und Trinken bestimmt. Bewegung, beziehentlich Druck, Spannung können als mechanische Momente die Elementarstoffe über ihre eigene Wesenheit ebenfalls nicht hinausbringen. Übrigens gäbe das auch einen Wirbel von Beziehungen und Verhältnissen, deren Apparat für die Massenhaftigkeit der Inhalte des menschlichen Geisteslebens wohl niemals ausreichend gedacht werden könnte und für die Einfachheit seiner formalen Wirkungsweise ganz überflüssig wäre.

Wenn wir nun bei der einfachen und für alle Erklärungen zweckmässigeren Voraussetzung einer Originalität des Geisteslebens bleiben, dem bei qualitativer Gleichartigkeit nur quantitative Unterschiede zukommen können, so ist also das Gefühl nicht eine Spezialität von Lebenselement, nicht ein anderen nebengeordnetes Lebens- oder Bewusstseinsmoment, sondern ein der allgemeinsten Grundlage des Geistesphänomens gleiches Teilelement, mit zwar auffälliger Eigenartigkeit, welche etwa bezeichnet wird als Rhythmus, Ton, Färbung, Stimmung, mit einem eigentlich meist ganz unsagbaren Etwas, welche Eigenartigkeit indessen jedenfalls allemal in seiner eigentümlichen Kraft besteht und auch erzeugt werden mag aus entsprechenden Verhältnissen des Masses (in den äusseren Einflüssen), — worüber hier nicht weiter nachzuforschen ist. Dass dann, wenn eine je höhere Quantitätsziffer auch einen um so grösseren Geist ausmacht, das Vorhandensein eines Gefühls in grösserer Stärke immer nur einem solchen eigen sei; dass in dem Verhältnis steigender Geisteskraft überhaupt gerade das Gefühl an Umfang und Tiefe gewinnt und immer der Wert der Bewusstseinszustände durch die Mischung mit Gefühlen erhöht wird, lässt dieselben auch stets als eine Art höherer Geistesmomente erscheinen. Gefühlsreiche Menschen — mit der stillschweigenden

Voraussetzung der Richtung auf das Edle — geniessen allgemein eine Bevorzugung, ohne dass man sich der Gründe solcher bewusst wäre. Gefühlsärmere bleiben weniger beachtet und begehrt. Dass Gefühle auch von unedlen, schlechten Inhalten erfüllt sein und verderbliche Richtungen annehmen können, ist bekannt genug. Menschen, im Banne solcher gehalten, werden gemieden, gehasst, müssen beziehungsweise in Schranken gehalten werden. Es kann jetzt ein Ausführlicheres, Erschöpfendes über dergleichen Unterschiedlichkeit nicht gesagt werden, nach der Behandlung einer Einwirkung auf das Gefühl im allgemeinen wird sich das Notwendigste darüber von selbst ergeben haben. Auch über denjenigen Wahnsinn, welcher als eine krankhafte Erscheinung im Gefühlsleben bezeichnet wird, vermögen wir damit einigen Aufschluss zu erhalten. Wir haben einige Sätze zu wiederholen.

6. Stellung des Gefühlsphänomens im Geistesleben.

Gefühle werden am vorteilhaftesten erzeugt, erweckt, dann geklärt, erhöht und vermehrt durch eigenes Erleben dafür geeigneter Zustände. Den besten Ersatz für diese Art gewährt persönliche Übertragung von solchen Subjekten aus, welche selbst durch lebenswarme Originalgefühlseindrücke gebildet sind, auf solche Objekte, welche in dergleichen Lebensverhältnisse eben nicht kommen können. Innerhalb solcher Schranken und Fesseln, wie sie notwendigerweise mit einer schulgerechten Fortpflanzung der Bildung sich ergeben, ist aber eine persönliche Übertragung nicht immer möglich, weil die betreffenden Einflusspersonen wohl selbst mehr oder weniger Gefühl haben können, nicht aber müssen. Hier ist nun sehr zu beachten, dass solche, wie man sie hierin nicht kontrollieren noch verantwortlich machen kann, in jedem Falle aber alle Bildungsstoffe nach der Seite ihrer exakten Thatsächlichkeit voll und ganz beherrschen, dass sie sich unaufhörlich mehr und mehr in dieselben mit aller Kraft des Begreifens und Verstehens vertiefen, dass sie sich bemühen müssen, in unausgesetztem Streben für das Wissen darin möglichst bis zur Vollkommenheit zu gelangen. Denn auf solche Weise wird

es noch am besten zu geschehen vermögen, dass die Macht der Realität der Stoffe über das Medium der sie vermittelnden Persönlichkeit hinweg, je nachdem sie beschaffen sind, faktisch auf das Gefühl zu wirken sich Raum verschaffe, förmlich erzwinge in den Geistern, welche mit denselben erfüllt werden, sicher wenigstens in allen denjenigen, welche leicht empfänglich dafür sind. Da wäre nun freilich anzunehmen, dass auf solche Weise erst der docendus practicus für seine Thätigkeit als Persönlichkeit einen sehr hohen Wert habe, dann aber, dass er als solche auch wieder gleichgiltig dafür sei. Und wie es sich theoretisch geradezu rechnungsgemäss sicher beweisen liesse, so erweist es sich auch in der Praxis also, dass derselbe ganz ohne Absicht und Bewusstsein mit je gründlicherem und umfassenderem Wissen in der Richtung einer allseitigen Wirkungsweise (einschliesslich also des Gefühlsphänomens) ersetzt, was ihm an der Macht rein persönlichen Einflusses gebricht. Der Grund dafür ist sehr einfach. Die Welt des äusserlichen Lebens ist ein einheitliches Ganzes.

Alle uns von ihrer Seite her erregenden Momente, im besonderen auch im Gefühl, sind stets Thatsachen, ob wir sie auch als solche immer erkennen und wissen oder nicht. Ihre grössere oder geringere Vollkommenheit — Reinheit —, auch nach einzelnen Seiten hin, bedingt die Verschiedenheit der Erregung des menschlichen Geistes, sagen wir immernoch des Gefühls. Wenn nachher dieselben Thatsachen in mehreren Individuen nicht stets auch gleiche Eindrücke machen und dieselben Resultate bewirken, so kann es nur an Mangelhaftigkeit der Erfüllungsbedingungen liegen, mit welchen die Einzelnen den betreffenden (gleichen) Thatsachen begegnen. In welchen Graden nach Umfang und Tiefe er nun von ihnen getroffen wird, in derselben Weise proportional wird ihre Wirkung sein. Ob wir dann die Elemente der gesamten Wirkung mit verschiedenen Namen belegen, das ist nur von theoretischer Wichtigkeit. So hat man die Gefühle jederzeit nach der höheren Seite der Bewusstseinsformen verlegen zu müssen geglaubt, und darum gewiss mit Recht, weil in ihnen über objektive, feststehende Erkenntnisse hinaus gleichzeitig eine subjektive Stellungnahme eingeschlossen ist, mit welcher ja erst ein wahrer

Wert unseres geistigen Besitztums gesetzt ist. In seiner Wirklichkeit ist aber die Wesenheit des menschlichen Geistes als ein einheitliches Ganze ohne Unterschiede der Qualität festzuhalten. Wir brauchen uns dann weder über die „dunklen“ Übergänge und Zusammenhänge zwischen Vorstellungs- und Gefühlsleben zu streiten, noch auch eine Menge Arten von Gefühlen anzunehmen.

Die von der zeitgenössischen Psychologie unterschiedenen einzelnen Arten von Gefühlen sollen dann ebensolchen Urteilen allemal korrespondieren. Es herrscht aber nun darüber keine Klarheit und Übereinstimmung, wie die beiden Momente im Verhältnis der Priorität zu einander stehen; bald sollen die Gefühle die Grundlage, bald die Frucht der geistigen Entwickelung des Menschen sein. Wenn z. B. von den höheren, sittlichen Gefühlen gerade gesagt wird, „sie gewähren das höchste Glück, den wahren Frieden des Herzens, wie ihn der Tugendhafte, der edle Menschenfreund, der Pflichtgetreue geniesst, wie uns vorzüglich Jesus zeigt, der Friedensfürst“, so kommen wir in arge Verlegenheit bei einem Urteil über die Würde des Menschen, sofern wir die Wirkungen des Gefühlslebens nicht zu fundieren vermögen auf Bedingungen zur Erreichung derselben von durchaus rücksichtsloser Objektivität. Wenigstens für Zwecke des Unterrichts würden wir immer strengstens dazu veranlasst sein und bleiben. Bei der grossen Rolle, welche in der zeitgenössischen Theorie die Gefühle spielen, könnte allem Unterricht dann nur ein Wert zukommen nach Massgabe des Wertes einer fatalistischen Weltanschauung, und doch sollte es gerade umgekehrt sein. Der Unterricht müsste für sich in Anspruch nehmen, dass er nur so eingerichtet werde, als wenn es keine Gefühle (als besondere, gewissermassen anderen koordinierte Bewusstseinsweisen) gäbe. Wir verlangen dann von ihm jederzeit die nur jemals erreichbare Vollkommenheit in der Wahrheit seiner Stoffe und der Zweckmässigkeit seiner Formen, und was damit zu erreichen ist, muss den Entwickelungszwecken des Menschen und der Menschheit genügen, gleichviel, wie dieser selbst als Spezies immer beschaffen sein mag. Sicher ist das Gefühl eine Sache, über die sich nicht ein Satz von allgemeiner Giltigkeit aufstellen lässt; dies ist eigentlich schon Grund genug, es als

eigene Wesenheit ganz fallen zu lassen. Möge ihm vorläufig der Wert einer Begleiterscheinung wirklich exakter Bewusstseinselemente bleiben, wenn wir überhaupt veranlasst sind, diesen in ihren Grundlagen nachzugehen.

Hauptsächlich gewinnt, wie schon ersichtlich geworden sein dürfte, aller bildnerische Einfluss auf den menschlichen Geist, beziehentlich auf das Gefühl auf solcher Basis, wie der angegebenen eine verlässliche Wirkung und einen sicheren Wert. Wenn auch die Frage um Allmacht, Ohnmacht oder irgend eine gewisse Macht der Erziehung damit noch lange nicht gelöst wird, so kommen wir doch einer Lösung derselben näher, vielleicht soweit, als es überhaupt möglich ist.

Wie ganz gewiss bei den Geschäften des Unterrichts und der Erziehung für nichts anderes eine Verantwortung postuliert werden kann, als für die Gestaltung des Intellekts, so wird auch an dem ganzen Menschen nichts anderes als dieses absichtlich und planmässig zu bilden sein, und dürfte schliesslich selbst der menschliche Geist in seiner Ursprünglichkeit nicht anders gefasst werden, wie als Totalbegriff eines Intellekts. Der Mensch kann etwas einsehen, begreifen, was doch nie in der Form eines Resultates vorher in ihm gelegen hat: das ist das Wesen des Geistes, — jedenfalls materiell erschöpfend bezeichnet. Alles, was ausser diesem einzig-wesentlichen Merkmal als besondere nebengeordnete Formen seiner Lebensäusserung hingestellt zu werden pflegt, kann nur den Grund ausser ihm, nicht in ihm haben. Quantitative Unterschiedlichkeit der Geister bei den verschiedenen Individuen, wie ebensolche Unterschiedlichkeit in den getrennt liegenden Bewusstseinsinhalten innerhalb eines Einzelnen ist das einzige Prädikatselement des allgemein Geistigen. Dass von den primitivsten Formen nach den höchstentwickelten der Geistesäusserungen bis zur Unkenntlichkeit ihrer gleichen Wesenheit gesteigerte Unterschiede in Ausdruck und Ansehen stattfinden, ergiebt die Erfahrung unmittelbar. Alle Gestaltung selbst aber kann dann von nichts anderem bewirkt werden, als von den Realitäten einer Aussenwelt, mit denen der Geist zu erfüllen ist, deren Betrachtung dann neben einer psychologischen Grundlegung zu geschehen hat.

Das Reale ist nun wohl in seiner Art vollkommen; indem es ist und wie es ist, so ist es wahr, richtig und — gut. Dass wir Menschen dieses Reale in der ganzen Objektivität seiner Wesenheit niemals zu erfassen vermögen, ist der Anfangssatz aller Philosophie. Welche Stufenfolge aber nun von der menschlich vollkommensten Auffassung bis zu völliger Unkenntnis von der Thatsächlichkeit und Art unserer Aussenwelt von Grund aus anzunehmen ist, ebenso grosse Unterschiedlichkeit der Geister im ganzen oder in einzelnen Stücken wird sich ohne weiteres ergeben nach geschehener Ausbildung. Besondere Geisteselemente mit hauptsächlich qualitativem Charakter anzunehmen, ist ebensowenig notwendig, als es erspriesslich sein kann für Zwecke einer Erforschung des Geisteslebens, wie wir bereits gesehen haben. Mit den einmal angenommenen (traditionell überkommenen) zu rechnen und sich ihrer in der Umgangssprache zu bedienen, wird ja immer vorteilhaft sein, für die Wissenschaft haben sie indessen nur den Wert von Worten; in Wirklichkeit negiert, können sie selbst innerhalb dieser noch, der Kürze im Ausdruck wegen (namentlich auch als Einteilungsgründe) angewendet werden, aber wahrhaft wissenschaftlich mit ihnen arbeiten kann man nicht.

Ein Verhältnis zwischen Wissen und Gefühl ist ja immer auch von der Wissenschaft als Thatsache angenommen worden, und mit ausreichender Begründung erhielt immer der Verstand die übergeordnete Stellung; die unterbliebene Setzung der Wirkung beider Elemente nach einem Gesetz ausnahmsloser Gleichzeitigkeit aber lässt allemal das System ins Schwanken geraten. Mit der Annahme einer Resultante aller gleichzeitigen Gefühle als „Gemütsstimmung“ wird vollends alles verdorben. Wenn z. B. von jemand gesagt wird, „sie trug das Herz höher als den Kopf, ihr galt das Gefühl mehr als der Gedanke (G. Sand)“, oder „seine Charakterlosigkeit (Rousseau's) war die Folge eines überreizten Idealismus, eines ungeregelten Gefühls, ... er wollte der Mann der reinen Empfindungen, des Gemütes sein und, so zu sagen, aus diesem heraus die Welt umgestalten“; oder „er (Voltaire) war ein Mann von scharfem Geist und wenig Gemüt“ — was für einer der Menschheit aber bessere Dienste zu leisten vermöchte, als der

idealistische reine Gemütsmensch: oder wenn es bei der Behandlung eines einschlägigen Stoffes heisst: .... „Die Thaten der Leidenschaft sind bekanntlich auch bei geistig gesunden Menschen nicht ganz selten, ihre grausigste Art erreichen sie aber erst, wenn der Geist, zumal das Gemüt des Thäters, umnachtet ist ....“;[14] so befinden wir uns damit doch offenbar innerhalb eines psychischen Labyrinthes, welches wissenschaftlicher Art ebenso wenig entsprechend ist, als wertvoll für ein praktisches Verständnis. Das Kapitel der **Gemütsbildung** nun auszuführen, dazu würde für den Zweck der Annahme eines Systems mit einheitlichem Geisteswesen und eine also darauf zu gründende Bildungsweise die Grundlage wohl bereits fest genug gebaut sein, wir wollen indessen vorher noch einige Ausblicke thun auf Erscheinungen, die durchaus im Bereich des Gefühlslebens liegen, die hier noch leicht eine befriedigende Erklärung finden können und zum Verständnis des Späteren auch noch einiges mit beitragen werden.

7. Das Gefühlselement und die Würde des Menschtums.

Es ist zu wiederholen, dass die Unterschiedlichkeiten in den Geistesindividuen auf angeborener Grundlage beruhen, sodann dass sie quantitativer, sagen wir nun, mechanischer Art sind. Was absichtliche, planmässige Behandlung des Menschen (Erziehung) mit bestimmten Zwecken an dem Geistesphänomen selbst bewirken kann, ist eine Steigerung seiner Kraftfülle — Stärke. Dass eine solche nicht im Verhältnis einer arithmetischen Reihe, sondern einer progressiven, beziehentlich potenziell vor sich gehen wird, ist leicht zu erweisen, hat aber für unsere Zwecke weiter keine besondere Bedeutung. In welchem Verhältnis durch erzieherische Einwirkung je nach der ursprünglichen Anlage die Geisteskraft gesteigert werden könne, darüber wird niemals eine allgemein giltige Entscheidung zu treffen sein. In den Hauptgraden sind immer mit der Geburt die Geister normiert. Das ist ein Erfahrungssatz. Als geistig sehr schwache, schwache, stärkere und sehr stark geborene Menschen werden immer solche bleiben: mit Rücksicht auf die Kraft an sich ist es, als wenn für die Erziehung hier

kein Feld wäre. Damit ist ganz und gar noch nicht etwa ein fatalistischer Standpunkt eingenommen, sondern gerade erst recht ein menschenwürdiger, für jede Wertbestimmung des Menschen vorteilhafter. Denn die Geburt des Menschen und das Gepräge seiner Wesenheit durch dieselbe ist eine Sache des Zufalles. Von 1400 Millionen Menschen, welche gleichzeitig auf der Erde leben, sind durch die Geburt nicht zwei einander gleich geworden; welche ungeheuer lange Reihe von Verschiedenheiten aber in den Individualitäten durch die Geburt geschaffen ist, braucht nicht ausgeführt zu werden. Ebenso ist dann die Erziehung eigentlich eine Sache des Zufalles, wenn auch nicht so durchgreifend als die Geburt. Fürstensöhne können nach Befinden keine so gute Erziehung haben als Proletarierkinder, und es steht nicht in der Macht und in dem Belieben eines Kindes, zu bestimmen, dass es in einer Weltstadt oder in dem Dörfchen eines abgelegenen Erdwinkels erzogen werde. In diesem Zusammenhang wird es nun gleich jedem in den Sinn kommen, dass es sich für eine zweck- und sachgemässe Erziehung im Grunde um ein zweierlei handelt, und zwar zuerst um gewisse Materialien, dann um die Aneignung derselben, und soweit vorhin von einem Zufall geredet wurde, gilt das nur für das letzte Moment, wenigstens braucht es nur für dieses zu gelten, denn in kultivierten Staaten, zu deren wesentlichen Merkmalen ja die öffentliche Bedeutung des Erziehungswesens mit gehört, ist immer die Sorge um die geeignetsten Stoffe für dasselbe in gesetzlichen Massnahmen verkörpert. So bleibt uns für die Betrachtung und Bearbeitung des menschlichen Lebens während seiner individuellen Entwickelung nur übrig das gegebene Subjekt eines einheitlichen Geistes mit den Eigenschaften einer Möglichkeit des Erfülltwerdens und einer Kraft des Festhaltens, dazu das Objekt eines Materials (welches uns hier zunächst nicht interessiert). Jenes ist endlich im eigentlichsten Sinne des Wortes, mit ganz bestimmten, wenn auch im einzelnen Falle niemals genau zu bezeichnenden Grenzen, dieses ist unendlich, für Zwecke der Aneignung, dem Subjekt gegenüber aber modifizierbar in ausgiebigster Weise. Bei allen Verschiedenheiten durch die Zufälligkeit der Geburtsanlage kommen wir doch durch den ganzen

Zusammenhang zur Erkenntnis der Gleichheit aller Menschen, denn neben einer durch die qualitätslose subjektive Grundlage anzunehmenden Gleichartigkeit werden die quantitativen Unterschiede ausgeglichen durch die Modifizierbarkeit des objektiven Materials. Indem somit die Möglichkeit besteht, dass jedes Individuum eine ihm durchaus gemässe Ausbildung erhalten könnte, ist auch die Würde der Menschen gerettet, welche darein zu setzen ist, dass alle zu ein und demselben Ziele geführt zu werden vermögen. Natürlich ist die Gleichheit nur eine relative, diese wird aber immer in der Richtung den Wert einer absoluten gewinnen, in welcher das Verhältnis zwischen gestaltetwerdendem Subjekt und gestaltendem Objekt (Material) in seiner wirklich ergänzenden (absolutistischen) Weise hergestellt zu werden vermag. Damit wäre der Erziehung das Prädikat einer Allmacht (in fachmässigem Sinne) zuzusprechen. Dass dies Prädikat indessen nur einen theoretischen Wert haben kann, muss aus der ganzen Darstellung sicher hervorgehen, da die Wesenheit auch nur eines einzigen Geistesindividuums ebensowenig klar erkannt werden kann, als wir von dem objektiven Material jemals eine vollkommene Kenntnis haben könnten. Soviel Macht darum noch für die Erziehung für alle Praxis zu postulieren wäre, so ist sie doch hauptsächlich auf die Person des Erziehers beschränkt.

Dieser Gegenstand bedarf in dem angegebenen Sinne einer besonderen Behandlung.

8. Verworrenheit in der gegenwärtigen allgemeinen Anschauung über das Verhältnis zwischen Verstandes- und Gemütsbildung.

Der Lebenszweck ist nur einer, und der ist zu erfüllen; mit welcher Art menschlicher Kräfte und Veranstaltungen, oder wie diese genannt werden müssten, das ist dann am Ende ganz gleichgiltig. Jemehr wir teilen und zersplittern in der Grundlage, umso schwieriger ist gewiss die Arbeit und umso unsicherer der Erfolg. Es ist nun ein gerade in der neueren Zeit viel gerittenes Steckenpferd, gegen die sogenannte „einseitige Verstandsbildung“ zu eifern; dass es aber meistens

beim Eifer bleibt, lässt bereits das Fehlerhafte des ganzen Gebahrens vermuten, dagegen gethan wird nichts, jedenfalls weil nichts zu thun ist. Da heisst es „durch die Ausbildung der Verstandeskräfte allein kann das Ziel des Menschentums nicht erreicht werden. Eine einseitige Kultivierung dieser würde vielmehr eine Verkümmerung des Gemütslebens zur Folge haben und der Entwickelung jenes kalten berechnenden Geistes Vorschub leisten, der nichts höheres kennt als die Befriedigung selbstsüchtiger Neigungen, der zwar für den Augenblick zu bestechen, aber nicht dauernd zu gewinnen vermag und einer Flamme gleicht, die leuchtet, ohne zu erwärmen. Wahrhaft Grosses vollbringt nicht der kaltherzige Verstandesmensch, sondern nur der von einem veredelten Gemüt geleitete Geist . . .“[15] So und ähnlich kann man unzähligemale lesen und hören.

Es kann wohl ein Nebeneinandersetzen von Geist und Gemüt eine Menge schön klingender Redensarten veranlassen, dergleichen Koordination kann aber nicht als wissenschaftlich bezeichnet werden, und schliesslich kommt nichts dabei heraus. Z. B. weiter: „Die eigentliche Vollkommenheit des Menschen geht allein aus der harmonischen Wechselwirkung von Geist und Gemüt hervor, wo der Geist vom Gemüt die anregende Wärme empfängt, das Gemüt aber vom Geist das Licht, welches vor Verirrung bewahrt.“ Selbst in eigentlich und dabei hervorragend wissenschaftlichen Werken werden wir in fortwährendem Schwanken erhalten über die Normierung eines Verhältnisses zwischen Verstandes- und Gemütsbildung, bald wird der einen, bald der anderen die grundlegende und den Endzweck enthaltende Bedeutung zugesprochen. Meistenteils wird dabei der Fehler gemacht, dass der Begriff des Gemütes weder entwickelnd gewonnen, noch systematisch analysiert worden ist, sondern man setzt ihn kritiklos als ohne weiteres gegeben ein, mit einer geradezu apriorischen Gewissheit und der Voraussetzung bedingungsloser Verständlichkeit. Wohl wird nach einigen einleitenden allgemeinen Bemerkungen über die besonderen Schwierigkeiten gehandelt, welche die Gemütsbildung in Vergleich zu der Entwickelung der Sinnlichkeit und Intelligenz haben müsse, nichts destoweniger aber wird darnach

doch ein immernoch ziemlich schulgerechtes System aufgebaut. Der Wert eines solchen Systems aber, ohne Grundlage nämlich, richtet sich durch den Erfolg in der Praxis.

So grossartige Fortschritte im Laufe der Zeit in der Technik des Unterrichtens — mit der Absicht also auf Verstandesbildung — gemacht worden sind, so unwesentlich finden wir uns gefördert in einer Theorie und Praxis einer Erziehung im engeren Sinne — also vornehmlich für die Bildung des Gemütes. Was hierin die Alten, zum teil Heiden wussten, ist jetzt kaum um etwas weiter geführt. Wie niemand von unseren ältesten Erziehungslehrern, so giebt uns auch heute noch kein Pädagog ein Rezept mit Garantie, mittels welches wir die Kinder beispielsweise mitleidig, zufrieden, verträglich, vorsichtig machen könnten. Eher noch sagt man uns, wie nicht verfahren werden dürfe, was schon leichter ist. So schrieb auch Salzmann sein Krebsbüchlein: „Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung“ zuerst; diesem folgte dann das Ameisenbüchlein: „Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder.“ Das ist schon weniger umfänglich und gewann nicht das Ansehen und die Verbreitung wie jenes. Für unseren Zusammenhang wichtig ist auch, was wir am Schlusse einer Einleitung zu Rousseaus Emil (Deutsche Übersetzung Leipzig 1875) finden: „Es gibt in der Litteratur kein zweites Werk, in welchem die Aufgaben der Erziehung und die Wege, welche dieselbe für die physische und die intellektuelle, sowie die von letzterer abhängige Charakterbildung einzuschlagen hat, mit solcher Wärme und Beredtsamkeit, solchem Scharfsinn und solcher Klarheit dargestellt wären. Möchte recht bald ein zweiter Rousseau erstehen, dem es gelänge, in gleicher Weise die Entwickelung des menschlichen Gemütslebens von seinen ersten Anfängen an und die Berücksichtigung desselben in der Erziehung darzustellen“. Der Wunsch ist gewiss sehr gut gemeint, hat aber eigentlich keine wissenschaftlich-theoretische Berechtigung. In dem Sinne wenigstens, in dem er ausgesprochen ist, wird er nie erfüllt werden. So mag schon aus dem rein geschichtlichen Verlauf der Dinge mit Rücksicht auf Resultatlosigkeit in Weiter-

strebungen auf diesem Gebiet die Vermutung einer irrtümlichen Grundanschauung nahe gelegt sein und der Versuch einer anderen als der zeitgemäss herrschenden Fundierung gerechtfertigt werden.

Gewiss können wir dem menschlichen Geiste auf rationelle Weise immer nur beikommen nach Massgabe und Wert der Stoffe, in welche wir ihn versetzen, beziehentlich mit denen wir ihn erfüllen. Mit der Bearbeitung dieser hört die Sicherheit unserer Wirkungsweise auf den Geist auf und sind wir auch jeder Verantwortung überhoben. Dass wir daneben und dafür seine Wesenseigenschaften zu erkennen streben mit Rücksicht auf seine Empfänglichkeit, versteht sich fast von selbst und ist bereits mehrfach angedeutet worden.

Wo überall der Gegenstand des Gemütes theoretisch behandelt worden ist (in kompendiösen, wie monographischen Darstellungen) geht die Lehre von der Bildung des Verstandes voraus, und wo das nicht der Fall wäre, und zwar nicht ganz und gar gründlich und erschöpfend, wird immer jenes Kapitel selbst erst recht mangelhaft ausfallen. So kann man auch wirklich Darstellungen finden, bei denen die Inhalte der Erörterungen über Gemütsbildung wie in der Luft schweben, ohne feste Fundierung, folglich auch ohne alle Angriffspunkte zum Zwecke einer Erfüllung etwa gestellter Forderungen in der Praxis. Selten findet man über das Verhältnis zwischen Verstands- und Gemütsbildung eine ganz bestimmte und klare Fassung. Wenn auch nicht als das Ziel der Bildung überhaupt (und also der Erziehung), so wird doch die letztere gemeiniglich in ihrem Werte oben angestellt (S. z. B. Waitz, Allgemeine Pädagogik). Man kann sich der Anerkennung einer Bedeutung und Wichtigkeit der ersteren für die andere im allgemeinen nicht verschliessen, zumeist erfährt sie aber, namentlich in monographischen Darstellungen, eine Würdigung in der Art einer unfreiwilligen Abschlagszahlung, sie wird so nebenher mit in das Schlepptau genommen. So heisst es z. B. an einem Orte nebeneinander: . . . „Klare Vorstellungen sind eine Hauptbedingung sicheren Wissens und zugleich eine wesentliche Förderung für ein reges und lauteres Gemütsleben“, ... „Wie das Bestreben der Verstandesthätigkeit auf das Erkennen der

Objekte und Erforschen der denselben zu Grunde liegenden Naturgesetze, auf das Suchen der Wahrheit und die Entdeckung des Irrtums gerichtet ist, so gelangen wir durch die gemeinsame Thätigkeit von Vernunft (welche daselbst als höchster Grad der Erkenntniskraft gefasst ist) und Gemüt zu dem Urgrund alles Seienden, zur Erkenntnis Gottes". . . . . . „Der gewöhnliche Sprachgebrauch stellt den Geist dem Gemüt gegenüber und versteht unter ersterem das Erkenntnisvermögen mit seinen Haupterscheinungsformen (Vorstellung, Verstand und Vernunft), unter letzterem dagegen die Vereinigung von Gefühl und Begehrung. So ergiebt sich, dass das Gemüt durch das Gefühl in ein bestimmtes Verhältnis zur Aussenwelt tritt, andererseits in den Begehrungen und Neigungen wieder in gewisse Beziehung zum Wollen und Handeln. Im Gegensatz zu der objektiven Erkenntnisthätigkeit ist daher das Gemüt das subjektive Innenleben des Menschen, wie es sich in der Stimmung seiner Gefühle und in seinen Neigungen zum Handeln offenbart". . . . . . „Weiss das Gemüt zwischen den einzelnen Vermögen selbst bei stärkeren Erschütterungen das Gleichgewicht zu halten, so besitzt es jenen Gleichmut, den man Seelenruhe nennt. Beruht diese Stimmung nicht auf stumpfem Gefühl, sondern auf der Kraft des Gemüts, dem ein gut entwickeltes Erkenntnisvermögen und ein fester Wille zur Seite stehen, so bildet sie den besten Schutz gegen schädliche Ankämpfungen und Schwäche der Gefühle." . . . . „Liebe zur Wahrheit, gepaart mit Herzensgüte, und ein feiner Sinn für alles Edle und Schöne, das ist das Ziel der Gemütsbildung. Lösst die Schule diese Aufgabe in Verbindung mit der Bildung der intellektuellen Kräfte, mit Befestigung des Willens in der von diesen vorgezeichneten Richtungen, dann . . . . . ." Wenn ein dergleichen Durcheinander von Begriffen in einer wissenschaftlichen Bearbeitung des Gegenstandes zu beobachten ist, so muss der Versuch einer Darstellung mit dem Prinzip einer Einheitlichkeit aller Geistesäusserung gewiss berechtigt und der Prüfung wert erscheinen. Schon dass die Definitionen des Begriffes Gemüt bei Philosophen und Psychologen so sehr von einander abweichen, muss zu fortgesetzt verschärften Forschungen über den Gegenstand Veranlassung geben.

9. Gegenwärtige Lehrmeinung über Gemüts- und Gefühlsbildung.*)

Kant bedient sich häufig der „Kategorie“ des Gemüts und schreibt in der „Kritik der reinen Vernunft“ dem Gemüt zwei Grundquellen der Erkenntnis zu, die Rezeptivität der Eindrücke und die Spontaneität der Begriffe, dabei nennt er das erstere Vermögen Sinnlichkeit, das letztere dagegen Verstand. Noch bestimmter spricht er von drei Vermögen des Gemüts: Erkenntnisvermögen, Gefühl der Lust und Unlust, Begehrungsvermögen. Das Erkennen und Handeln selbst rechnet er nicht dazu, sondern nur die Vermögen zu erkennen und zu begehren. Somit erklärt er das Gemüt als die subjektive Wurzel aller Seelenthätigkeiten. Insofern die Thätigkeiten des Erkennens und Handelns sich auf ein äusseres Objekt beziehen, sind sie selbst wesentlich vom Gemüt unterschieden. So ist es das Moment der Objektivität, was sowohl das Erkennen, als auch das Wollen und Handeln von dem eigentlichen Gemüt unterscheidet, wenn auch beide Thätigkeiten in dem Gemüt wurzeln und auf dasselbe zurückwirken. Das Gemüt ist somit die Innerlichkeit der menschlichen Seele für sich, abgesehen davon, was sie denkt und thut — das äusserlichkeitslose Sein und Thun der Sache heisst aber das Gefühl. So besteht denn eine sehr enge Beziehung zwischen Gemüt und Gefühl, würde das Gemüt als Inbegriff der Gefühle zu bezeichnen sein. In der That spiegelt sich das Gemütsleben am reinsten in der Welt der Gefühle ab, und Gefühle aller Art, wie Freude, Schmerz, Liebe, Hass, Religiosität, Patriotismus sind Zustände und Bewegungen des Gemüts. Immer aber sind beide zu unterscheiden, wie auch Kant vielfach gethan. Das Gefühl ist das rein subjektive Leben oder auch die rein subjektive Stimmung der menschlichen Seele, wobei aller Inhalt ausser Beziehung zu denken ist, aber das Gemüt ist das

*) Wie die theoretische Wissenschaft darüber lehrt, darin folgen wir am besten wegen konzentrierter Fassung und wirklicher Klarheit der Darstellung der pädagogischen Enzyklopädie von Schmid. Die Gediegenheit der Ausführungen daselbst ist anerkannt. Der Artikel Gemütsbildung ist bearbeitet von Deinhardt in Bromberg.

inhaltsvolle Gefühl, das heisst das Gefühl, sofern in ihm ein allgemeiner Inhalt die Form des subjektiven Seelenlebens gewonnen hat. Mit noch etwas anderen Worten: Es ist das Gemüt die Subjektivität des Menschen, insofern sie den allgemeinen Inhalt des Selbstbewusstseins in sich aufgelöst hat, oder noch kürzer, das Objektive als Gefühlssache.

Rosenkranz: Der wahre Begriff des Geistes fordert, dass das Gefühl zum Selbstbewusstsein sich aufschliesse und umgekehrt, dass der Inhalt des Selbstbewusstseins von dem Subjekt als das seinige gefühlt werde: erst diese Einheit kann man Gemüt nennen. Selbstbewusstsein ist dann freilich nicht sowohl als die abstrakte Beziehung des Ichs auf sich selbst, sondern vielmehr als die geistige Substanz zu fassen, die der Mensch durch seine Thätigkeit sich erworben hat oder auch ursprünglich besitzt, und an der als seinem anderen Selbst allerdings auch erst das abstrakte Selbstbewusstsein erwacht. Die Rosenkranz'sche Erklärung hat übrigens noch das Eigentümliche und selbst praktisch Bedeutsame, dass das Gemüt in seinem doppelten Verhältnis zur Substanz des Selbstbewusstseins betrachtet wird, indem es nämlich entweder als Wurzel oder als Blüte des Selbstbewusstseins, oder, abstrakter ausgedrückt, als Grund oder als Folge des Selbstbewusstseins erscheinen kann. Denn wer sein Inneres genau beobachtet, der wird finden, dass ein sicher bestimmtes Gemütsleben eine reiche Quelle von Gedanken und Handlungen ist, aber auch umgekehrt, dass gründliche Gedanken und Handlungen stets auch im Gemüt etwas absetzen und sein Leben reicher entwickeln. — So kann dann das Gemüt ebensosehr als der Ausgangspunkt jeder anderweiten Thätigkeit, sei sie theoretisch oder praktisch, Verstandsthätigkeit oder Willensthätigkeit, betrachtet werden, wie auch als der konzentrierende Mittelpunkt, in welchem sich alle auf das Objektive gerichteten Thätigkeiten subjektiv wieder zusammennehmen.

Unter welcher Bestimmtheit man auch das Gemütsleben begreifen möge, immer ist es ein Drittes, welches von Verstand und Willen, von rein theoretischer und rein praktischer Thätigkeit wesentlich unterschieden ist. Das Gemüt ist die Quelle aller theoretischen und praktischen Thätigkeiten und wieder auch das

Meer, in welchem sie alle münden, aber für sich ist es weder theoretisch noch praktisch, wenn es auch in bestimmten Fällen bald dem einen, bald dem andern näher liegen kann. Das Gemüt ist, wie oben bemerkt, die durch irgend einen Inhalt gesättigte Innerlichkeit des Menschen, ob nun aber der Mensch dieses Inhaltes als eines Gedankens und eines Gedankensystems sich bemächtigt und daher das Gemütsleben zur Erkenntnis erhebt, oder ob er diesen Inhalt hinauswirft in die Welt des Daseins und dieses danach umgestaltet, also vom Gemütsleben zur praktischen Thätigkeit des Willens übergeht, das hängt von anderweitigen Tendenzen und Zwecken des Lebens ab. Für sich ist das Gemüt weder eine Form des praktischen, noch des theoretischen Gefühls, wenn auch zugegeben werden muss, dass das Gemütsleben bisweilen mehr das eine, bald mehr das andere Moment enthält.

Für eine Bildung des Gemüts wird als Grundregel aufgestellt, das Gute und Wahre zu einer Sache des lebendigsten Gefühles im Menschen zu machen. Dasjenige Gemütsleben kann erst als gebildet angesehen werden, in welchem das allgemeine Gute und Wahre das ganze Gefühlsinteresse ausmacht, in welchem also die an und für sich wertvollsten Güter des Lebens auch als allein wertvolle empfunden und mit warmer Begeisterung festgehalten und erstrebt werden. Diese Erfüllung des Gefühles mit dem Interesse für das Ewige und Allgemeine kann auf doppelte Art bewirkt werden, nämlich mittelbar oder unmittelbar (durch direkte Anregung des Gefühlslebens).

In Ansehung der ersten Art kommt nun der Unterricht zu seiner allgemeinen Bedeutung für das Gemüt. Mag dann die Erkenntnis sich auf einen Gegenstand beziehen, auf welchen sie will, immer hat sie es mit einer Bestimmtheit der Wahrheit zu thun, und wird die Wahrheit wirklich vom Menschen erfasst, wofür ja ein guter Unterricht Sorge zu tragen hat, so erhebt und befreit sie auch ohne alle Frage das Gemüt. Darum ist ein wirklich guter Unterricht ein Hauptmittel für Veredelung und Befreiung des Gemüts und daher in der Schule auch ein wesentliches Mittel der Disziplin, so recht von innen heraus. Wie durch die Erkenntnis mittelbar auf das Gemüt gewirkt

werden kann, so auch durch die Leitung des Willens und seiner Äusserungen.

Für die Art unmittelbarer Einwirkungen auf das menschliche Gemüt sind bestimmte Massnahmen nicht sowohl zu treffen, positive Vorschriften sind dafür nicht zu finden und anzugeben, eine erschöpfende Kasuistik ist vollends gar ausgeschlossen. Es wird etwa nur gesagt, das zu erziehende Individuum müsse immer in einer Art geistiger Atmosphäre gehalten werden, die von edlem, sittlichem, religiösem Geiste erfüllt sei; dann werden die Künste, insbesondere die Musik, als von hohem Einfluss auf die Bildung des Gemüts hingestellt.

Das ist als Theorie wenig und doch alles, was wir haben, für die Praxis aber von umso bescheidenerem Werte.

Zu einer schärferen Fixierung des Verhältnisses zwischen Gemüt und Gefühl wird hauptsächlich noch folgendes gesagt: Während unter Gefühl immer nur bloss eine besondere Seite der geistigen Thätigkeit verstanden werden kann, ist Gemüt aus dem althochdeutschen Kollektivum das gimuati, eigentlich das muot kollektivisch gedacht, entstanden und bedeutet dann die Gesamtheit der Empfindungen und Stimmungen der Seele (Weigand, Wörterbuch der Synonimik). Das Gemüt umfasst die Totalität der individuellen Persönlichkeit (Rothe, theol. Ethik I, S. 253). Das Wort drückt also das sinnlich-geistige Prinzip im Menschen aus, als den lebendigen Inbegriff der Seelenvermögen, in deren Vereinigung das Wesen der menschlichen Natur besteht (Weigand), und wenn wir einen gemütvoll nennen, da wir ihm die Eigenschaft der Gemütlichkeit im höchsten Sinne zuschreiben, so setzt dies freilich voraus, dass er auch gefühlvoll ist, dass er eine lebendige Empfänglichkeit besitzt für die Eindrücke der sinnlichen und übersinnlichen Welt, aber diese Erregtheit des Gefühls ist noch nicht das, was wir Gemüt nennen, vielmehr gehört zu diesem noch, dass die Eindrücke des Gefühls im Innersten der individuellen Persönlichkeit durch sittliche Kraft gesammelt und für diese Gegenstand und Anlass zur Thätigkeit werden; man könnte das von der Gefühlsbildung zu erreichende Ziel einfach darin finden, dass die von dem Gefühl aufzunehmenden mannigfaltigen Eindrücke zum

lebendigen Eigentum eines in Gott gegründeten Gemüts gemacht werden.

Auf der andern Seite ist Gefühl auch nicht mit Empfindung gleichbedeutend. Empfindung bezeichnet vorzugsweise den einzelnen Vorgang des Erregtwerdens, zumal durch sinnliche Eindrücke, Gefühl zugleich den Zustand des Erregtseins und die damit in Verbindung bleibende Seelenstimmung, sowie das Vermögen, in solcher Weise Eindrücke aufzunehmen und zu gestalten. Gefühl ist also ein bestimmtes geistiges Vermögen, daher wir auch von Gefühlsbildung reden können. Ihre Aufgabe besteht darin, dass die Empfindlichkeit des Gefühls überhaupt geweckt, dann auf die innere Natur des Menschen bezogen und zu Denken und Wollen in das richtige Verhältnis gesetzt werde. — Wie Unempfindlichkeit des Gefühls zunächst und hauptsächlich immer auf Mangel an ursprünglicher geistiger Kraft und Lebendigkeit beruhen wird, so ist sie aber im besonderen sofort als eine natürliche Folge der Beschränktheit des kindlichen Gesichtskreises zu bezeichnen, und so wünschenswert eine lebhafte Erregbarkeit des Gefühls ist, so sehr ist zunächst die selbständige Mit- und Gegenwirkung einer guten Verstandesbildung zu sichern.

10. Kritik der gegenwärtigen Theorie.

Bei der Lehre über die Mittel der Gemütsbildung wird also der Satz an die Spitze gestellt, dass das erste und lebendige Bewusstsein des höheren und wahren Lebens nicht durch Belehrung in das Kind gebracht werden könne, sondern nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls; es könne hier überhaupt nicht von Mitteln im Sinne gewisser äusserer Massregeln die Rede sein, die, an sich unzureichend, ihren Wert nur durch die Beziehung auf den durch sie zu erreichenden Zweck erhalten; je mehr es die Erziehung mit dem inneren Leben des Zöglings zu thun hat, desto weniger vermöge die Pädagogik besondere Mittel im Sinne der eben erwähnten Art anzugeben, und die Wirkung auf das Gefühl ist die allerinnerlichste. Die Mittel, wodurch sie noch unterstützt wird, bleiben durchaus in einem an sich notwendigen pädagogischen Verhalten beschlossen — über welches hier nicht weiter gehandelt

werden kann. So soll das noch beste und am sichersten wirkende Erziehungsmittel für die Gefühls-, respektive Gemütsbildung also insonderheit in der Persönlichkeit des Erziehers liegen. „Denn wer selbst keinen Sinn hat für das wunderbare Weben des Naturlebens, für die geselligen Tugenden, für die Schöpfungen einer edlen Kunst, der wird sich vergeblich abmühen, mit abstrakten Belehrungen und gemachter Begeisterung seinen Zöglingen mitzuteilen, was er selbst nicht besitzt. Ein reines, kräftiges und lebendiges Gefühl aber ruft sein Echo in den Kinderherzen unmittelbar hervor, und nirgends gilt mit solchem Recht als gerade auf dem Gebiet der Gefühlsbildung das schöne Wort von J. J. Wagner: „Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen; er braucht nicht zu dozieren und zu predigen, sein stilles Dasein ist eine Sonne, welche wärmt und leuchtet."

Aus dieser Darstellung des Gegenstandes auf Grund der zeitgenössischen Lehrmeinung ist für den weiteren Gang einer abschliessenden Erörterung folgendes wiederholend zusammenzustellen. Erstens wird für eine Bildung des Gemütes den Verstandsthätigkeiten nicht nur Raum gewährt, sondern sie erhalten teilweise sogar eine grundlegende Bedeutung dafür zuerkannt. Zweitens soll dazu das Gemüt, wie es Anregung durch Vorstellungen und Gedanken aus dem Erkenntnisvermögen empfängt, solche auch wieder eben dahin zurückgeben.

Über eine Wertschätzung des Gemütselementes ist man darin einig, dass das Gemüt, als im Zentrum des Seelenlebens stehend bezeichnet wird, dass die Gemütsbildung die Blüte der Bildung überhaupt ausmacht und damit den Wert des ganzen Lebens in einem Subjekte bedingt und bestimmt. Dass das Gefühl die natürliche, materielle, qualitätsvolle Grundlage des Gemütes sei, ist auch allgemein vorausgesetzt. Dazu heisst es nun aber, abgesehen von jenen bereits angegebenen, wenig bedeutungsvollen mittelbaren Einwirkungen auf dieses Element in der Bildungsrichtung, entbehrt dasselbe erstlich allgemein vorhandener, beziehentlich bekannter Angriffspunkte und dann auch umsomehr eines Gebietes sicher treffender, haftender und gestaltender unmittelbarer Einflüsse. Wenn dann gelegentlich immer wieder gesagt wird,

dass die ersten lebendigen Gefühlsinhalte nicht durch Belehrung in den Menschen gebracht werden könnten, sondern nur auf dem Wege des unmittelbaren Gefühls, am besten durch eigenes Erleben, so muss es bereits klar geworden sein, auf wie unsicherem Boden wir uns mit der ganzen Argumentation befinden.

Ich habe also den Versuch gemacht, durch Vereinfachung der grundlegenden Theorie grössere Klarheit und Sicherheit für die Praxis zu gewinnen. Ob ich damit wirklich einen besseren Weg auf dem dunklen, strittigen Gebiete zu dem hohen Ziele gefunden habe, wird die Zukunft lehren.

Als Ausgleichsmittel wird, wie schon gesagt, von der gebräuchlichen Lehrweise der grosse Einfluss und Wert der Persönlichkeit des Erziehers in die klaffenden Lücken des Systems substituiert, aber damit kann einer sachgemässen Grundlegung nicht oder wenig gedient werden. Das könnte erst geschehen, wenn wir dieses Moment auf seine faktisch ursprünglich wirkenden Elemente hin theoretisch analysieren. Auch dieses will ich versuchen und thue es umso lieber, als damit meine Grundanschauung an Wahrscheinlichkeit und Wert nur gewinnen kann. Dabei würden zu unterscheiden sein Inhalte und Formen.

Die Persönlichkeit erhält Bedeutung zunächst durch die lebendige Verkörperung und also anschaulichste Darbietung sehr wertvoller, ja der edelsten und besten Inhalte. Alles, was uns ein Ideal ist, findet in der Persönlichkeit eine reale, lebendige, also anschauliche Repräsentation. Die Inhalte nun, von welcher sie in diesem Sinne erfüllt sein wird und muss, bearbeiten die fachgemässen Wissenschaften. Dieses Gebiet hat von unserer Betrachtung ausgeschlossen zu bleiben. Umsomehr fallen die Formelemente, welche für eine Wirkung der Persönlichkeit entscheidend sind, in den Rahmen unserer Erörterung.

11. Allgemeine Formelemente einer Gemüts- und Gefühlsbildung.

Das ganze Formprinzip in dieser Richtung bezeichnen wir mit dem Begriff des Beispiels. In demselben liegt stets eine gewisse Veranlassung, beziehentlich Nötigung zur Nachahmung.

Solche beruht nun zuerst auf naturgesetzlicher Grundlage, und soweit ist sie hier nicht weiter theoretisch zu verfolgen.

Zweitens begleiten wir aber das Beispiel unausgesetzt mit der Absicht eines Gestaltens der unmündigen, bildsamen Individuen nach ihm selbst und verfolgen so den Zweck einer Gewöhnung nach diesem. Es ist nun leicht zu erweisen und wird für die Folge sehr wichtig, dass das innere Wesentliche für eine Wirkung des Beispiels in beiden Fällen doch eines und dasselbe ist, nämlich das Element mit dem Charakter einer Lehre. In dem Beispiel sieht der, welchem es gilt, die Verkörperung von Lebenszuständen, Thatsachen, Eigenschaften selbst, oder er vermag aus dem Verhalten einer Beispielpersönlicheit im allgemeinen und in einzelnen Fällen auf die Realität einer Aussenwelt an sich, wie der Verhältnisse, welche sich zwischen ihr und ihm selbst jedenfalls und möglicherweise entspinnen werden, besonders nach der Seite einer Wertschätzung hin, sichere Schlüsse zu ziehen. Entweder vermag dies nun ein zu erziehendes Individuum unmittelbar, ohne fremde Hilfe, oder es muss ganz besonders aufmerksam gemacht werden, erfährt ganz bestimmte Hinweise. Das richtet sich nach der Art der Gegenstände in der Welt der Objektivität und der Art der Beziehungen zu dem fraglichen Subjekt, sodann nach der Art der den Einfluss ausübenden Persönlichkeit, wie auch nach der Beschaffenheit des Subjektes selbst. In beiden Fällen ist aber die innere Natur der Sache dieselbe. Wir könnten vielleicht sagen, einmal ist das Beispiel eine stumme Lehre, und dann wird es von einer solchen in Wirklichkeit noch begleitet und unterstützt. Ein solcher Zusammenhang muss bereits erkennen lassen, welche Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten mit jeder eigentlich erzieherischen Thätigkeit, das heisst hier mit der Einwirkung auf das eigens Persönlich-Innere, das ganz spezifisch Subjektive und gerade mit dem wesentlichsten, wertvollsten Stück der Thätigkeit, des direkten persönlichen Einflusses, der Wirkung des lebendigen Beispiels gesetzt sind. Bei schärfster Prüfung müssen wir zu dem Schlusse kommen, dass auch alles schwankt.

Eine erschöpfende Erkenntnis der Grundlage des Objektiven, wie des Subjektiven mangelt uns, soweit sie

uns doch zu Gebote steht, wird uns der Wert eines theoretischen Systems, das sich für eine ausübende Praxis doch darauf gründen liesse, durch die Thatsache verringert, dass die natürliche Grundlage innerhalb der Einzelnen eine unendlich verschiedene ist, wie darin nie zwei Subjekte einander gleich sind.

Den Hauptwert für das ganze Geschäft behält das Moment der Gewöhnung als solcher mit dem Charakter einer Naturgesetzlichkeit. Nun mag eine Lehre, welche der Erkenntnis des Seelenlebens dient, für die Vorgänge nach der formalen Seite hin einige Sätze aufstellen, aber auch diesen kann bei ihrer selbst nur technischen Wirkungsweise nicht einmal allgemeine Geltung zugesprochen werden. So gelangen wir, wie bereits einige Male in der Betrachtung, diesmal neben dem Gewinn einer Grundlegung des Formalen mit dem theoretisch als am sichersten und praktisch als am wirksamsten zu bezeichnenden Prinzip der Gewöhnung zu dem Bereich des Realen, das heisst des Inhaltes, welcher einem solchen technischen Betrieb unterliegt, damit er den Geist erfüllt und dessen ganzes Sein mit ausmachen hilft. Für die Wirkungsweise der Gewöhnung ergiebt sich ohne weiteres ein Satz mit wirklich abschliessender Sicherheit: In demselben Verhältnis, in welchem Inhalte, mit denen ein Subjekt erfüllt wird und in deren Sinne es absichtlich gewöhnt wird, wahr und wertvoll sind, in dasselbe Verhältnis wird sich auch ebendieses Subjekt zur Idee des Wahren und Wertvollen (also des Rechten) setzen. Mit anderen Worten: Je nachdem ein Mensch etwas Gutes, Gleichgiltiges, Wertloses oder Schlechtes gelernt hat und darin gewöhnt worden ist, wird er selbst am Ende ein guter, gleichgiltiger oder böser Mensch — einschliesslich aller Zwischenstufen, die im Grund wie in der Folge möglich sind. Zu diesem Zusammenhange sind nun aber weiter einige wichtige Bemerkungen zu machen, von denen aus wir mit Notwendigkeit zur Betrachtung eines ganz anderen Momentes in der Totalität unseres Geistesphänomens, nach seiner praktischen Bedeutung hin, gelangen werden — des Willens.

V. Wille.

1. Theoretische Grundlegung.

Die Mittel, welche zur Erreichung des Bildungszweckes dienen, sind also beziehungsweise Lehre und Gewöhnung. So sehr wir nun berechtigt sind, den Bereich der Lehre in Ansehung des Objektiv-Materiellen, wie auch der subjektiven Verarbeitung als einen sicheren zu bezeichnen, so schwankend ist und bleibt der Boden in Hinsicht des formellen Gestaltungselementes, der Gewöhnung. Ganz und gar nicht ist mit ihr als einem Mittel eine Garantie gesetzt für die Erreichung der Zwecke, welche mit ihr doch angestrebt werden. Wir stossen hiermit auf ein durchaus fundamentales Verhältnis. Als Mittel umfasst sie alles Geleitètwerden durch die bevormundende Erziehung, ihr Zweck aber ist die That des in irgend einem Falle selbständigen Individuums. Das Gewöhntwerden (Sichgewöhnen) ist immer nur passiven Charakters, schliesst in sich stets nur ein Thun als ein gleichgiltiges Verhalten, gemäss der Art seines leitenden Prinzipes — im Zwecke wird das Thun ein Handeln mit Absicht nach eigener Entschliessung. In Befolgung des Hauptgrundsatzes aller Erziehung, dass sich der Erzieher mit der Zeit überflüssig gemacht haben soll, wird bei einem Standpunkt, auf welchem die Gewöhnung ein Ende erreichen möge — soweit die Anwendung eines Begriffes Ende auf den Gegenstand zulässig ist — erst ein Übergang zur freien Handlung zu beobachten sein mit dem Charakter einer Übung. Der Zögling wird in Beziehungen, die solchen verwandt sind, in denen er bereits gewöhnt ist, sich selbst überlassen. Wenn in dergleichen Fällen die Probe glückt, die Kraft sich bewährt erweisst, hat die Gewöhnung ihren Zweck erreicht und erfüllt. Was erst nur Mittel war in Form eines Prinzipes, ist selbst eine Sache geworden, ein Reales, ein organisches Stück vom Wesen des Menschen selbst. Zuletzt verliert das Individuum auch das bisher immer noch begleitend gewesene Bewusstsein beim Handeln von der Folgerichtigkeit bei gewissen, allemal vorhandenen Ursächlichkeiten. Das handelnde Subjekt verfährt in jedem Falle so, dass von ihm ohne besondere Künstlichkeit, am Ende können wir auch hier sagen mit unbewusster Virtuosität, das gethan wird, was der Natur der

Sache wirklich und einzig gemäss ist, das Richtige, das Wahre, und — der Mensch ist als fertig gebildet zu bezeichnen.

In dieser Weise hätten wir wohl einen vollkommenen Menschen vor uns, und die Möglichkeit eines solchen durch eine wie eben skizzierte Bildung muss immer festgehalten werden. Nun ist aber dabei stillschweigend die Voraussetzung eines vollkommenen Beherrschens — wenn auch relativ — der Wissenselemente gemacht worden. Zweitens widerspricht auch die Annahme eines solchen Bildungsganges und die Thatsache in dieser Art vollkommener Menschen der Erfahrung.

Die Frage, ob der Mensch ursprünglich gut oder böse sei, durchaus oder zum Teil, — nebenbei bemerkt, auch die Frage um die sogenannte Erbsünde — gehört nicht hierher, aber erfahrungsmässig wird die Erziehung schon eines Einzelnen nie eine derart praktische Vollkommenheit haben können, wie die Theorie sie verlangt, und es wird also weder während der Zeit derselben selbst, noch nach ihrer Beendigung der Mensch einen Standpunkt gewinnen können, auf welchem seinem Handeln, indem es nur geschieht oder vollzogen wird, der Charakter des Wahren und Rechten ohne weiteres anhaftete. Ja, das Gegenteil zeigt die Erfahrung und kann absichtlich, experimentell, gezeigt werden. Es folgt eine Handlung nicht als Fortsetzung und Konsequenz vorangegangener genügender Gewöhnung, sondern eine solche (Handlung) bietet vielfach Abweichung, wenn nicht Gegenteil und Widerspruch zu einem Resultat, welches man wohl zu erwarten berechtigt war. Mit einer Erörterung der Gründe hierfür werden wir in das eigentliche Zentrum des ganzen Seelenlebens geführt, zu dem innersten und wertvollsten Wesensteile des menschlichen Geistes, welches also ist der Wille.

Die Frage ist auf theoretischer und auf praktischer Grundlage zu beantworten, auf erstere Weise leichter als auf letztere. Zuerst und hauptsächlich bestimmt sich das Mass der mechanischen Wirkungsweise des Geistesapparates in seinen Elementen nach dem Stärkegrad im Prinzip des Gewöhntseins und nach Umfang und Tiefe der Sachkenntnis. Denken wir uns die letztere in einem Falle bis zu einem von Menschen überhaupt zu

erreichenden Grade der Vollkommenheit gesteigert, so würde dessen Thun immer ein Handeln sein, unbewusst der Mitwirkung (Veranlassung, Direktion von seiten) eines anderen Bewusstseinsphänomens als der bisher gefundenen und behandelten. Ja, eigentliche Vollkommenheit des Wissens ersetzt selbstverständlich auch eine Gewöhnung, und bei solcher, wie wir sie ja in Gott setzen, ist das Wissen insofern gleich die That, gleich Handeln selbst, — so entsprechen bei ihm Wille und That einander immer vollständig, absolut. Die Bedeutung eines Willens für den Menschen bestimmt sich so auch ganz genau nach dem Verhältnis eines Begriffes seines Wissens zu der Thatsache, Notwendigkeit und dem Werte eines Handelns. Wer nicht bereits etwas weiss, könnte keinen Willen haben, und wer nicht handeln müsste, brauchte keinen. Beides ist denkbar.

Wenn auf diese Weise der Wille sein ihm herkömmlich beigelegtes Wesenhaftes theoretisch verliert, so fragt es sich nur höchstens noch, ob der Mensch wohl bei beliebig gewisser, denken wir aber immer am besten möglichst höchster Einsicht auch gleichgiltig sein könnte, nicht zu wollen brauchte, oder ob er wider bessere Einsicht ein Entgegengesetztes wollen könnte. Dass mit jedem Willen die entsprechenden Mittel vorhanden wären, setzen wir voraus. Gewiss bestehen diese Eventualitäten, sie können in der Praxis vorkommen, beziehentlich absichtlich herbeigeführt werden, und wenn es eben nur zum Zwecke der Demonstration wäre. Ein Beispiel mag gegeben werden. Ich kann mir das Leben nehmen, und zwar: trotzdem erstens kein Grund dazu in der Situation meiner Verhältnisse liegt, trotzdem ich mich vielleicht gerade sehr wohl befinde, trotzdem ich weiss, dass ich damit viel Leid und Schmerz, möglicherweise manch anderes Unglück veranlasse, trotzdem ich weiss, dass diese That ein Verbrechen ist, ich kann sie aber wollen und ausführen. Das wäre augenscheinlich gegen alle Natur und liesse aus diesem Grunde bereits vermuten, dass man auf dergleichen Möglichkeiten keinen allgemeinen Lehrsatz aufbauen könnte. Im Gegensatz zu einer natürlichen Folge erweist sich eine solche That mit ihrer psychischen Grundlage rein als eine Konsequenz des Bildungsganges, ja Gedankenganges

in der ganz spezifischen Materie, um die es sich handelt. Denken wir uns diesen einzigen Gedankengang aus dem sonst wohl befriedigt verlaufenden Leben heraus, so würde also auch die That unterblieben sein. So ist die ganze That nur von theoretischer Wesenheit und ihre Grundlage erst recht eine theoretische. Wenn der Wille in normal-gewöhnlichen Lebensabläufen ohne weiteres und leicht als determiniert sich erweisen lässt, so ist er in allen scheinbar besonderen, originellen Äusserungen als gerade erst recht verstärkt determiniert zu erklären.

Wenn doch das Moment des Willens durch eine theoretische Trennung zu einem eigenen Realen erhoben werden soll, so erhält dieses für sich allein von jeder Komplikation von Verhältnissen an, genau entsprechend ihrer Ausdehnung, selbst das Wesen und Ansehen einer Kausalreihe. Bei der Frage, ob diese neben den allgemeineren (im seelenlosen und Seelen-Leben) laufe und wirke, kann es sich nur darum handeln, wo diese Nebenreihe aus der Hauptreihe sich trennend abzweigt, oder — da der Wille doch berechtigterweise als letzter und höchster Wesensgegenstand in einem Seelenleben angesehen werden darf, — wo er sich auf diese aufsetzt. Jedenfalls ist die Differenzierung eine feine, sehr feine, ja, dem innersten Wesen der Sache würde es gemäss sein, eine solche Differenzierung in einem unendlich feinen Punkt zu setzen. Damit würde aber auch gleich wieder die eigene Wesenheit der gemachten Abzweigung so gut wie negiert worden sein. Wer eine solche trotz der Art des eben bezeichneten Verbindungscharakters bestehend denken kann, oder wer gar eine so innige organische Verbindung nicht zugeben möchte, der würde zwar mit der Annahme einer eigenen Kausalreihe für den Begriff des Willens die Determination desselben durch die allgemeine Kausalreihe aufheben, ihm wäre aber sofort zu entgegnen, dass gerade mit dem fehlenden Bindeglied erst recht das Determinative des Willens gesetzt ist, ja — und damit möchte zu einem Fundamentalsatz über das Wesen des Willens zu gelangen sein, — auf solche Art erweist sich der Wille als doppelt, als mehrfach determiniert. Zu wissen, dass man einen Willen habe, ist auch eine Art, ja ist eine sehr wirksame Determination.

Der völlig unbefangene Mensch, der kaum weiss, dass er eine Seele hat, wird immer den natürlichen Lebensbedingungen gemäss handeln, ob wir sagen, er folgt dem Kausalzusammenhang, oder er muss ihm folgen, darauf kommt noch nichts an. Das Bewusstsein davon, dass es überhaupt einen Kausalzusammenhang giebt, in welchem er selbst sich mit befindet, ändert auch noch nichts. Dürfen wir aber seine Lebensäusserungen, die aus eigenen Entscheidungen erfolgen, bereits für determiniert halten, so sind, nachdem der Mensch über eine Theorie des Willens gehört hat und sich also mit einem freien Willen ausgerüstet weiss, verschiedenartigste Handlungen immernoch nur solche, die der vorhandenen allgemeinen Kausalreihe entsprechen, materiell durchaus, wenn auch äusserlich nicht ohne weiteres augenscheinlich: die Entschliessungsform wird aber von da an immer erst recht den Charakter des Determinierten, ja eines doppelt-, vielleicht mehr- oder sehr vielfach-Determinierten angenommen haben und gewinnt so für sich allein unter Umständen wieder die Gestalt einer eigenen Neben-Kausalreihe. Einen praktischen äusseren Ausdruck erhält eine solche in dem Hin- und Herschwanken vor der Entschliessung. Je grösser solches nun aber wird, nach Dauer und Stärke, umsomehr gewinnt am Ende eine Entschliessung im Gegenteil gerade dazu, dass der Akt je mehr frei erscheinen sollte, das Ansehen des Zufalles. Auf solche Weise hebt der Wille als Gegenstand von nur theoretischer Wesenheit zuletzt in seinem praktischen Werte auch sich selbst auf, wie denn in vielen Fällen nach langem Widerstreit zwischen Wollen und Nicht-Wollen das Los oder sonst welches Zufallsmoment zur Entscheidung benutzt wird. Damit sind wir von selbst auf die praktische Bedeutung des Willens gekommen.

---

2. Praktische Bedeutung.

Wenn immer eine Scheidung der Dinge und Begriffe nicht früher als nach einer gewissen Nötigung dazu vorgenommen werden mag, so wird in einer aufsteigenden Reihe der Geisteselemente und Wirkungen von einem Willen, als allgemein praktischer Lebensäusserung, nicht sofort die Rede zu sein brauchen und sein können. Das neugeborne Kind und dann auch noch das kleine Kind können nicht einen Willen in dem Sinne haben. Dass es aufstehe, nachdem es gefallen war, dass es nach einem Apfel greife, der vor ihm liegt, dass es auf der Strasse ausweiche, wenn ein Geschirr kommt, das heisst eine Gefahr da ist: dazu und in ähnlichen vielen anderen Fällen ist nicht ein Wille erforderlich. Indem der gebildete Erwachsene dann seinen Berufsgeschäften nachzugehen hat, nebenbei bemerkt, etwa zur Zeit aufbricht; indem er sich den Einflüssen der wechselnden Jahreszeiten in verschiedenen Beziehungen akkomodiert; indem er Anteil nimmt, nur inneren oder auch thätigen an den Wechselfällen im Laufe des Lebens seiner näheren Kreise, wie des ganzen Volkes, ja der menschlichen Gesamtheit, und wieder in vielen anderen Fällen, einzelnen, wie grösseren Zusammenhängen gewinnt auch der Wille als praktisches Prinzip noch nicht eine Bedeutung. Das ist nun überall und so lange der Fall, wie der ganze Kausalzusammenhang in einer grossen und in den mannigfachen kleineren Reihen seine natürliche Abfolge behält, hauptsächlich also mit Einschluss und Verarbeitung des Einzelnen und seines Schicksals. So lange und in diesem Sinne ist derselbe eigentlich passiv, nämlich im Getriebe des grossen Ganzen; soweit er auch wirklich aktiv wäre, ist er es doch nur für sich selbst, was eine ganz andere Sache ist, um die es sich noch nicht handeln kann, da er doch nur die Abfolge eines Kausalzusammenhanges mit gestalten hilft, ohne sich solches noch recht, ja überhaupt bewusst zu sein. Es thut wohl der Mensch, aber er handelt noch nicht.

Etwas anderes ist es, wenn sich in einer Kausalreihe, welche den Menschen in sich gefasst hält oder als neuen Teil in sich aufnimmt, durch fehlende Glieder Sprünge zeigen, wenn sie, ob

sich dieselbe schnell oder langsam aufbaut, in ihrem regelmässigen Charakter und Ansehen gestört, zerrissen wird, durch ganz unabweislich sich eindrängende, inhaltlich fremdartige Glieder, sodann, wenn ganze Komplikationen entstehen, derart, dass, wofern die eine Reihe auch unangetastet bleibt, neben ihr noch andere werden, geschlossene oder zerrissene, die mit jener, welche einem ja geläufig ist, teilweise oder durchaus in organischem Zusammenhang stehen, auf jeden Fall mitbestimmend für das Ende in der Abfolge der einen Reihe und für den nächsten relativen Abschluss in der Hauptreihe (des grossen Ganzen). Das gemeinsame Charakteristische für beide Fälle (der gestörten Reihe, wie bisher ungeläufiger Komplikationen) ist, dass dabei die bei natürlichstem Ablauf einer Kausalreihe inmitten derselben immer vorhandene Einsicht für die Möglichkeit und Richtigkeit des Fortganges fehlt. In allen derartigen Fällen stehen wir nun vor der Aufgabe eines Abschlusses, immer eines relativen, innerhalb einer Kausalreihe oder am Ende einer solchen. Ein Abschluss muss aber notwendig herbeigeführt werden (das Unterlassen käme ja schliesslich auch einem solchen gleich), wenn eine That perfekt werden soll, und um diese handelt es sich doch in unserer ganzen Erörterung, ja wir können sagen, der Charakter eines Abschlusses ist das Wesen der That. So oft wir nun dabei in der Realität der Vorlage an einem oder mehreren Gliedern Mangel haben, mit anderen Worten, so oft unser Wissen, unsere Einsicht des eigentlich notwendigen Umfangs für einen der Natur der Sache am meisten gemässen Erfolg, das heisst also für den allemal besten Erfolg gebricht, so oft unsere materielle Einsicht Lücken zeigt, unsere Theorie unvollständig ist, sind wir gezwungen, vor irgend einem praktischen Vollzug derart ein (theoretisches) Ergänzungsstück einzusetzen, dass die vorliegende Reihe oder auch die Reihen diejenige Vollständigkeit, damit Geschlossenheit, Ordnung, ja genaue Regelmässigkeit erhalten, die ihnen ja ganz eigentlich auch bereits wesentlich ist, nur dass wir sie nicht kennen, wie sie uns auch in vielen Fällen immer mehr oder weniger unerkennbar bleiben wird. Es kann nun wohl das Ergänzungsstück selbst nicht als gleichbedeutend mit dem Willen gesetzt werden, sondern

es bleibt für das Wesen eines solchen zuletzt nur übrig die Energie, im Falle des Bedarfs, beziehentlich der Notwendigkeit, das betreffende Ergänzungsstück zu stellen. Im tiefsten Grunde kommen wir so mit dem Wesen des Willens zurück auf den Trieb als ursprünglichstes Element des Organisch-Lebendigen überhaupt.

Dass ein künstlich substituiertes Schlussglied nach Inhalt und Form sich mit dem also nicht gegebenen, daher unerkannten natürlichen Realen decke, ist stets möglich, niemals aber sicher, in der Folge auch nicht immer noch festzustellen. Je öfter die Kongruenz erreicht wird, desto besser ist es für den Erfolg; die Menschen zu befähigen, dass ihnen dies in ausgiebigster Weise gelinge, darin besteht die tiefste Aufgabe der Bildungsbestrebungen. Resultate in diesem Sinne dürfen wir als von einer relativen Vollkommenheit bezeichnen. Solche Kongruenz wird dem handelnden Subjekt in der Regel gar nicht bewusst, und das ist der Beweis dafür, dass die That selbst als Vollzug der Willenswirkung in Form eines theoretischen Ergänzungsstückes gar nicht in Frage zu kommen braucht. Wenn doch nach dem regelrechtesten Abschluss einer Kausalreihe ein Moment sich geltend machen möchte in der Richtung einer Verneinung der That, so ist ein etwa apriorischer Charakter von der Theorie aus bereits verworfen, und die Praxis verhält sich dem entsprechend, indem sie dergleichen Folgen gar nicht als regelrecht, nicht natürlich normiert, in das Reich des Wahnsinns verweist. Wird einmal dieser Begriff in der ihm eigentlich zukommenden Fassung erweitert gebraucht, dann kann auch der Wille als eigenartiges Geistesphänomen für das praktische Leben fallen, weil, so lange immer gehandelt wird, wie es den vorhandenen Kausalelementen einzig gemäss sein müsste, selbst die Annahme eines Willens ausser in der Bedeutung einer gewöhnlichen Triebäusserung für die Praxis wirklich entbehrt werden kann und in Fällen von Ausnahmen, das heisst hier Abweichungen, strenggenommen der Wahnsinn beginnt. Dass in den Gebieten der Grenzen in dieser Richtung für jeden einzelnen Fall und im allgemeinen ein sicheres Wertmass fehlt, soll noch erwähnt werden, ist aber für unseren Zusammenhang nicht weiter von Belang.

Das dürfte eine sachgemässe Deduktion vom Vollbegriff des Willens sein, ob auch zugegeben werden mag, dass derselbe Begriff, in welcher Weise er nun einmal gebildet worden ist, weiterhin immer für die Entwickelung und den Bestand des praktischen Lebens von durchaus wesentlicher Bedeutung sein und bleiben wird.

3. Entwurf zu einer weiteren Ausführung.

Mit dieser allgemeinen Einleitung zu einer Lehre über den Willen breche ich die Untersuchung ab. Die Grundlage ist gegeben. Von ihrer Annahme, beziehentlich einer fachgemässen Aussprache darüber soll es zunächst abhängig gemacht werden, ob und in welcher Art die weiteren Ausführungen des Gegenstandes zur Veröffentlichung gelangen sollen. Es hätten weiter zu folgen Untersuchungen über die Zurechnung, beziehentlich Verantwortlichkeit und über das Gewissen. Von dem letzteren wäre zu geben eine praktische Grundlegung und darnach festzustellen sein Verhältnis zu Gesetz und Maxime. Es ist hervorzuheben, dass gerade durch gründliche Erörterungen über die zwei letztgenannten Momente der Zurechnung und des Gewissens eine Theorie über den Willen selbst erst vollständig werden kann — obzwar ein Gedankengang in dieser Weise in den vorhandenen einschlägigen Werken nicht beobachtet und zu finden ist. Dass übrigens eine metaphysische Grundlegung der ganzen Lehre nicht entbehrt werden kann, war auch mitbestimmend dafür, die weitere Ausführung vorliegendem Werke nicht beizufügen.

VI. System der Bildung. Charakter.

Eine konsequente Analyse des Bildungsbegriffes nötigt uns zuletzt zur Annahme des Satzes, dass die Grundlage desselben von Natur nur eine einheitliche, im strengsten Sinne des Wortes einfache sei, bestehend im Element eines Intellektes. Dem entsprechend kann es nur eine Bildung geben, und mit Rücksicht auf die geläufige Terminologie müssen wir noch einmal sagen,

eine Verstandesbildung. Eine bisher immernoch unterschiedene Gemütsbildung entbehrt mit der Verneinung eines besonderen Geistesphänomens, als des Gefühls, jeder direkten Angriffspunkte und kann theoretisch nicht festgehalten werden. Dem ist nun hinzuzufügen, dass die Handhabung des gesamten Bildungsmaterials wohl im günstigen Falle das Ansehen eines gewissen Mechanismus bekommt — im Willen; da dieser indessen auch nicht eine im Geiste selbst apriorisch vorhandene Grundlage hat, gelangen wir auch mit dem Begriff einer Willensbildung nicht eigentlich über das System der intellektsmässigen Bildung hinaus und gewinnen vielmehr als abschliessendes Resultat unserer Untersuchungen den Satz von der **Einheit**, wir können auch sagen Einfachheit der Bildung.

Das Wesen eines nach dem Begriff der Bildung abgeschlossenen, fertigen, also (relativ) vollkommenen Menschen bezeichnen wir als Charakter; als Folgerung aus der Berücksichtigung der wirklichen zwei Lebensschemata von Inhalt und Form können wir nun für die höchste Stufe menschlicher Seinsweise die Erklärung aufstellen. Charakter ist der Totalbegriff der Äusserungen des menschlichen Geistes in der Höhe seiner Inhalte und der Stabilität seiner Formen.

Es muss eine Formulierung dieses Begriffes ebensowohl unbegrenzte Weite in der Qualität der Tendenzen gewähren, als auch für jede Relativität in der Wirkung des Formenmechanismus Raum lassen — welche beiden Momente als gewissermassen dynamisch verschiedene bei dem Gegenstand hauptsächlich in Berücksichtigung zu ziehen sind — bis zu dem Standpunkte herab, mit welchem eigentliche Charakterlosigkeit beginnt. Der Erklärung oben dürfte wohl dieser Vorzug zuzusprechen sein, wie sie auch das Mass und die Kritik des Satzes verträgt: „Gerade bei den höchsten Formen (des Charakters) gewinnt die geistige Kausalität eine fast dem Naturmechanismus gleichende Unveränderlichkeit.“[16]

Es ist immer der Frage nach einer Wissenschaftlichkeit der Pädagogik eine Geteiltheit der Meinungen eigen gewesen innerhalb der äussersten Gegensätze. Die Lösung derselben wäre

gewiss durch die Annahme der eben gelieferten Grundlegung einen gewissen Schritt vorwärts zu bringen. Es ist überdies dieser Frage besser die Form zu geben, wieweit die Pädagogik eine Wissenschaft sei. In jedem Falle der Beantwortung muss eben auch auf Grundlage des jetzt konstruierten Systems als letzte Schlussfolgerung hinzugefügt werden, dass in der Anwendung eine wissenschaftliche Theorie sofort zur Kunst wird.

Die Ausführung des Satzes von der Pädagogik als Kunst fordert eine durchaus getrennte Bearbeitung, in welcher dann auch die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers abschliessend zu erörtern ist.

FÜNFTES KAPITEL.

Wissen und Glauben.

„Studiere nur und raste nie,
Du kommst nicht weit mit Deinen Schlüssen —
Das ist das Ende der Philosophie,
Zu wissen, dass wir glauben müssen.“

Unser Zeitalter ist ein kritisches. Das zeigt sich auf allen Gebieten, in der Welt des Realen, wie vornehmlich des Idealen. Das kann auch nicht anders sein. Man sagt, dass der jetzt noch lebende älteste Mensch der Entstehung einer grösseren Anzahl von bewährten und neugestaltenden Erfindungen beigewohnt hat als das ganze Menschengeschlecht in allen Jahrtausenden vorher. Das ist wohl sehr wertvoll.

Wo Licht ist, da ist aber auch Schatten.

Unsicherheit ist ein Charakterzug des modernen Lebens, Unbefriedigtheit das Prädikat der Geister. Das darf nicht so bleiben.

Weltumgestaltenden Fortschritten im Bereich des praktischen, gemeinsamen Lebens wird niemand Halt gebieten wollen und können, wir dürfen aber in der Sorge darum nicht gar aufgehen. Das Ziel des Menschen ruht nicht darin. Wir dürfen uns in unserem besseren Selbst nicht erdrücken lassen von der Macht der Erscheinungen auf dem Gebiet des seelenlosen Geschehens und Werdens. Ignorieren können wir sie freilich nicht. Wir müssen uns mit ihnen auseinandersetzen, um darnach die Forderungen zu gewinnen und zu stellen, deren Erfüllung zur ungestörten Befriedigung unserer Seele dient. Das ist etwas ganz Anderes, als etwa zu fordern, dass man gut zu essen und zu trinken habe, an Kleidung und Wohnung keinen Mangel leide.

In unserer Zeit des Interessenstreites handelt es sich nicht mehr darum, Massen zu befriedigen, sondern immer den Einzelnen. Darin ruht die Schwierigkeit für Massnahmen von seiten der regierenden, leitenden Kreise. Welches Mittel haben dieselben überhaupt, die Menschen zu Glück und Heil zu führen? Das ist nur eines, das heisst Bildung.

Was ist Bildung? In diesem Zusammenhange wäre nun die Frage zu beantworten in Beziehung der Inhalte. Das soll indessen nicht noch im einzelnen geschehen, sondern es mag genügen, anzugeben, welches das letzte und wertvollste Element des Bildungsprinzipes sei, was die vollendete Blüte aller Bildung ausmache.

Wissenschaft und Lebenspraxis können auf die Frage nur antworten, das ist eine rechte Weltanschauung. Jeder Mensch sollte dahin gelangen, eine solche zu haben. Wird das aber je möglich sein? Wieviel Weltanschauungen müsste es dann geben? Darum eben liegt die Schwierigkeit der Frage nach Lebensglück und Menschenheil in der Individualisierung.

Die Sache ist aber nicht gar zu schlimm. Das praktische Leben drängt zu dem Schlusse, dass es nur eine rechte Weltanschauung geben könne, das ist dann die Weltanschauung, und auch die Philosophie hat sich immer zur Aufgabe gemacht, diese zu suchen und festzustellen. Mit einer solchen aber gewinnen wir auch wieder Raum zu grösserem Umfang und Recht für allgemeinere Fassung des Prinzips. Welcher Wissenschaft oder welcher Autorität die Formulierung desselben dann zustehen würde, darauf kommt gar nichts an, wenn wir nur immer eines haben. Und wir können ohne ein solches nicht sein. Ohne dass er es auch weiss, wird für den Einzelnen der Zustand sonst leicht unerträglich, und die Gesamtheit müsste empfindlich darunter leiden. Zu Grunde gehen wird sie ja nicht, denn erfahrungsmässig liegt eben die Absicht einer Entwickelung der Menschheit nach einem Prinzip in derselben — von einer Seite her ausser ihr. Damit sind Stagnationen, wie auch gar rückläufige Bewegungen bei Einzelindividuen und kleineren Kreisen, auch ganzen Völkern nicht ausgeschlossen. Solche sind dann leider meist

die Veranlassung zu falschen Urteilen über das Entwickelungsmoment der Menschheit.

Die haben aber nicht viel gelernt in der Philosophie der Geschichte, welche in diesem Zusammenhange noch Fehler machen.

Es handelt sich bei den Untersuchungen über Lebensprinzipien und Weltanschauungen bekanntlich immer nur um ein Entweder — Oder. So stehen wir nun nicht an zu behaupten, die Welt ist so eingerichtet, dass sich in derselben die Menschheit, als deren verständiger, edelster Teil, entwickele zum Besseren und Besten, bis wir Menschen auch vollkommen werden, wie unser Vater im Himmel vollkommen ist.

Der Mensch weiss viel, doch möcht' er alles wissen. Es konnte indessen selber der Weisesten einer, welche die Erde getragen hat, bei eifrigstem Streben darnach nur zu der Erkenntnis gelangen: je mehr wir lernen, je besser werden wir inne, dass wir nichts wissen. Nun, das war ein Philosoph. Aber unsere exakten Naturwissenschaften werden uns auch nicht weiter bringen. In welchem Grade unser praktisches Wissen auch stetig vorwärts schreiten mag, so werden doch die tiefsten Rätsel des Lebens in demselben Grade nicht gelöst, sondern nur verschärft.

Was ist das Leben? Woher stammt es, und wohin geht es? Wer löst, was wir Menschen Widersprüche darin zu nennen pflegen? Was ist Materie, was Geist? Wie ist das Verhältnis zwischen Stoff und Form? Was ist Prinzip? Was ist Recht und Unrecht? Wo ist Gerechtigkeit? Blickt doch hinein in die Geschichte der Philosophie! Nehmt alle Wissenschaften, in denen für sich allein ja staunenswerte Fortschritte gemacht worden sind, seitdem der Mensch lebt und strebt, zu Hilfe zur Erklärnng nur einer der flüchtig beregten Fragen, und ihr werdet am Ende heissesten Ringens doch auch nur sagen können: „Da steh' ich nun, ich armer Thor, und bin so klug als wie zuvor.“

Ja, teilweise, das heisst gebietweise, können wir die Kette der Ursächlichkeiten weit verfolgen, aber in welchem Zweige unseres gesamten Wissens bräche sie nicht einmal ab? Es kann

aber nur als Thorheit im eigentlichsten Sinne des Wortes bezeichnet werden, da, wo die Wissenschaften notwendig Halt machen müssen, allemal das „Nichts“ zu setzen, die Grenzen des Seins zu verwechseln mit den Grenzen des Wissens. So macht es das Kind, das auf dem Arme der Mutter nach dem Monde langt.

Es müsste sich doch nachweisen lassen, dass die Menschheit mit einem Wissen der Rätsel, welche die Ewigkeit uns stellt, nicht die Zeit einer Generation nur möglich wäre. Oder die Welt würde dann wohl des Lebens nicht wert sein, und dieses selbst möchte als nichts Anderes erscheinen können, als was wir sonst Märchen nennen.

Bei aufrichtiger Anerkennung und Wertschätzung der grossen Erfolge, welche die Naturwissenschaften nach der Auffindung des Prinzipes der Entwickelung gehabt haben, muss gleichwohl des Menschen erhabene Sonderstellung als selbstbewusstes, persönliches Wesen mit einer ewigen Bestimmung festgehalten werden. Es ist unmöglich, dass der Mensch nichts anderes sein könne, als ein Glied in der Kette des Werdens und Vergehens wie etwa der Wurm, der zertreten wird.

Abgeschmackt genug wäre freilich eine solche Lehre, dass sie aber untröstlich lässt, ist noch weit schlimmer. Wer nun fade und oberflächlich genug denkt, der fühlt das zu selten; dass er es niemals fühlte, lügt er uns vor, und weil wir gegenwärtig so schnell leben, darum vergisst er es zu schnell, als dass ihn sein innerstes Gefühl auf den rechten Weg weisen könnte und müsste.

Gott zu leugnen, wagt niemand so leicht. Dass aber der Mensch Teil hat am Göttlichen, und zwar in Hinsicht auf Ursprung, Sein und Ziel, das fühlt erstens der unbefangene Mensch mit Macht, zweitens drängt der Abschluss einer jeden Weltanschauung, die nicht nur wahrhaft wissenschaftlich, sondern auch praktisch sein will, darauf hin, und drittens kann nur mit dieser Überzeugung Ruhe und Frieden sich in der Menschenbrust behaupten, ohne welchen das Leben des Einzelnen, wie der Gesamtheit bald unmöglich wird. Alle Dissonanzen, die je das menschliche Leben begleiten und erfüllen, sind nur auf den Mangel jener Ruhe und jenes

Friedens zurückzuführen, und das ist der Friede, den die Welt nicht geben kann. Wer solchen anscheinend nicht bedarf, den beneiden wir nicht, wer Anderen aber solchen raubt, der nimmt eine schwere Verantwortung auf sich.

Gewissenhafte, aber ängstliche Menschen denken bereits allen Ernstes daran, ob nicht der zügellose Individualismus mit seiner Wut der Konkurrenz im Erraffen und Vergeuden in den letzten Konsequenzen Recht und Sittlichkeit ganz aus der Welt schaffen und die menschliche Gesellschaft in einen Haufen wilder Bestien verwandeln müsse. Vielversprechende Anläufe dazu erblicken sie allenthalben, denn sie sagen, man kann keine Zeitung mehr in die Hand nehmen, ohne darin von neuen, neueren und allerneusten Verbrechen, wie Fälschungen, Betrügereien, Kassendiebstählen, raffiniertem Lodder- und Luderleben, leichtsinnigen oder abgefeimt betrüglichen Bankerottmachereien, Durchstechereien aller Art, Durchgängereien, vor allem auch schwerster Sittlichkeitsvergehen gegen das 6. Gebot, von Morden und Selbstmorden zu lesen.

Dass es wohl besser stehen könnte um unsere Generation, das glauben und wünschen wir; dass aber damit noch lange kein Aufhören von Moral und Sittlichkeit bevorsteht, ist auch unsere feste Überzeugung.

Jetzt sind die Zustände noch immer nicht zu schlimm. Wir leben höchstens in der Zeit einer Krisis. Die ist aber im Völkerleben noch immer erträglich, und erst, wenn in einer solchen Vernunft und rechter Sinn, soweit sie noch walten und kämpfen, nicht mehr gehört werden, folgt auf die Krisis die Katastrophe. Auch diese ist insofern nicht sehr schlimm, als sie der Einzelne eigentlich nie als solche fühlend durchleben kann. Derselben aber gleichgiltig entgegen gehen können nur diejenigen, welche den Wert des Lebens nicht kennen, und das sind wieder die, welche nur das anerkennen wollen, was sie mit den bekannten fünf Sinnesorganen wahrnehmen, was sie erklären und beweisen können, das sind die, welche lieber, wo ihr Wissen aufhört, damit abschliessen, dass sie sagen: „Ich kam aus dem Nichts, ich bin Nichts und vergehe in Nichts,“ als dass sie bekennen, treu, wie es die Väter sie lehrten:

„Ich kam von Gott, bin selber göttlich, und ich gehe zu Gott." Das sind die, welche, um es nun endlich kurz zu sagen, nicht glauben.

Freilich scheint alles Eifern hier nichts zu helfen, und wir müssen Gott selbst den besten Teil der Arbeit überlassen, denn der sicherste und freudigste Glaube ist immer der, welcher im Leben selber sich befestigt, ich möchte sagen, welcher sich selbst im Menschen Raum erkämpft, erzwungen hat.

Ein Mensch mit seiner ganzen Bildung ohne Glauben ist ein armseliges Wesen, ein traurigeres Geschöpf, als das unvernünftige, denn von wirklich Wertvollem, das ihn berührt, weiss er doch nicht das Woher? Warum? Wohin? und muss doch immer mit weiter leben. Das unvernünftige Wesen kann wenigstens die Fragen nicht stellen. Darum, wo der Glaube festen Fuss gefasst hat, da erst fängt der Mensch an.

Es gehört zu einem bedeutungsvollen Zusammenhang und ist eine bittere Ironie, dass die Philosophie des Altertums, der vorchristlichen Zeit, ihren unbefriedigten Zeitgenossen keinen anderen Trost zu geben vermochte, als den: „Wirf das Leben von Dir, der Ausgang steht Dir offen!" Das ist aber Philosophie, und Fleisch und Blut konnten nicht mehr offenbaren.

Wie armselig nimmt sich dagegen aus, was ein in seiner Art Gelehrter in einem grossen Werke schreibt: „Es scheint das Vorrecht weniger bevorzugter Geister zu sein, sich mit der trostlosen Öde des Materialismus begnügen zu können. . . . . . ."

Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang. Besser kann das Verhältnis zwischen Glauben und Wissen nicht bezeichnet werden.

Das Leben muss einen Zweck haben. Wer diesen leugnet, der leugnet auch die Notwendigkeit desselben für den Menschen auf der Erde. Der kann dann im günstigsten Falle lehren, dass das Leben gleichgiltig sei, im schlimmeren aber, dass es wertlos, daher ohne Grund und Schaden von sich zu werfen sei. Derselbe Philosoph sollte dann aber nur, wofern er mit weiter lebt, Konsequenz genug entwickeln können derart, dass er keine Freude mehr brauche, und dass er auch keine Thräne habe.

Auch der, welcher sich als sehr gebildet und weise dünkt, wird doch nicht glauben, dass der Zweck des Lebens darin aufgehe, zu arbeiten, zu essen und zu trinken und zu schlafen, gelegentlich einmal sich zu freuen und ein anderes Mal zu weinen. Denn erstens würde dieser Zweck nicht ein allgemeiner sein — und diese Forderung muss man notwendigerweise an einen Zweckbegriff des Menschengeschlechts stellen —, denn mancher braucht gar nicht zu arbeiten und lebt alle Tage herrlich und in Freuden, und ein anderer muss immerfort nur entsagen und entbehren und kommt vor Kummer und Sorge wenig oder nie zur Freude.

Nebenher muss bemerkt werden, wie doch die Natur vollkommen ist überall. Dass das Menschengeschlecht aber die Erde zum Jammerthal machen sollte, ist ganz widersinnig, da der Mensch doch augenscheinlich die Krone der Schöpfung ist.

Zweitens aber entbehrte dieser Zweck gerade des Momentes, welches als wichtigstes der ganzen Natur inne wohnt, als solches aber auch von den Begründern und Vertretern der neueren Naturwissenschaften anerkannt wird, das ist das Moment der Entwickelung.

Was ohne weiteres von ihm ausgeübt wird, sobald der Mensch die Erde betritt, kann doch wirklich nicht die Bedeutung und den Namen eines Zweckes bekommen.

Wohl sind, die oben genannt wurden, auch Zwecke, aber die ersten, daher die untergeordnetsten, die als Nebenzwecke mit anderen, wieder darauf folgenden immer höheren in einem Haupt- und Endzweck ihr Ziel finden. Das ist aber der Zweck des Lebens, den uns die Religion lehrt, und den wir in ihr erreichen, die Gemeinschaft mit Gott, das ewige Leben. Vor diesem hohen Zwecke erst kann das Leben des Menschen auf Erden in dem Lichte gesehen und geführt werden, das immer hell scheint und alle nur möglichen Verhältnisse und Lagen in demselben uns offenbar macht, soweit das in der That notwendig ist, wenn „unser Wissen und Verstand“ sonst ratlos still stehen bleibt vor ihnen.

„Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln ..... Und ob ich schon wanderte im finstern Thal, so fürchte ich kein

Unglück, denn Du bist bei mir. Dein Stecken und Stab trösten mich . . . ."

Weiter kann es der Mensch in Hinsicht der Widerwärtigkeiten des Erdenlebens nicht bringen, als zu dieser freudigen Gewissheit. Und so ist es die Macht des Glaubens, welcher allein die Gegensätze und Widersprüche, die das Leben uns bietet, ausgleicht, die Menschen beruhigt und versöhnt. Denn vor Gott sind alle Menschen gleich, und vor ihm sind tausend Jahre wie ein Tag, und ein Augenblick ist ihm die Ewigkeit.

So fordert das Wesen wahrer Bildung in ihrer höchsten Blüte den Gottesglauben, und umgekehrt, ohne Glauben keine Bildung.

So führt uns die höchste Erkenntnis, indem sie uns den Begriff unseres Selbst in die Idee des Weltganzen versenken lehrt, der Religion in die Arme. Soweit kann es der Menschengeist bringen, dass sich ihm alle Einzeldinge auf Gott beziehen, das aber ist auch die höchste Idee, die ihm erreichbar ist. Hieraus quillt nun die Liebe zu Gott, der reinste, stärkste und beste aller Affekte; „in ihr verschwindet alles Andere, wer sie ergreift, wandelt thätig in klarem Lichte."

Da auch die weitestgehende Theorie nicht alles zu umfassen vermag, was im Leben vorkommen kann; da auch ganz allgemein giltige Grundsätze über das Wertmass der Dinge sich nicht aufstellen lassen, zudem überall da, wo im Gebiete der Zeitlichkeit eine Duplizität gesetzt ist, absolutes Gleichgewicht niemals möglich sein kann: so muss doch ein allgemeines Richtmass vorhanden sein, unter das einmal alle vorkommenden Fälle gestellt werden können, so muss doch eine Leuchte den Sterblichen strahlen, deren Licht es vermag, für die dunkelsten, schwersten Verhältnisse im Leben Aufklärung zu schaffen, damit diese selbst verstanden, gewürdigt und nach Befinden benutzt werden, damit vor allem jeder Einzelne in seine richtige Beziehung zum Weltganzen gelangen könne.

Dieses Richtmass, diese Leuchte ist aber Gott.

Jede falsche Beziehung und unterbliebene Auflösung des Momentes in die Allgemeinheit des Universums muss notwendig

Dissonanzen zur Folge haben, und je mehr solcher das Leben immer bietet, desto unvollkommener ist es. In demselben Verhältnis aber, in welchem ihre Zahl ab- oder zunimmt, wird am Leben gewonnen oder verloren.

Wie sich nun ein jeder Mensch immerdar des ewigen, allgemeinen Wertmasses der Dinge bewusst sein soll, so wird auch nur die Menschheit insoweit besser, als sie religiöser wird. Darum ist auch die höchste Forderung, die an den Menschen zu seinem Glück und Heil gestellt werden kann: „Wandle vor Gott und sei fromm!“, was er erreichen kann, wenn er die andere erfülllt: „Liebe Gott über alles!“

Anmerkungen.

[1] Über Öffentliche Schulprüfungen, Zensuren und Versetzung von dem Verfasser. Leipzig 1885.

[2] [3] [4] [5] Schmidt, Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus, Leipzig 1884 in den Artikeln: Autorität, Gehorsam, Gedächtnis, Phantasie.

[6] [7] Dr. Sachse, Wissen und Bildung. Pädagogium 1884, 1. Heft.

[8] [10] Dr. Jahn, Psychologie, Leipzig 1883. S. 37 u. 89.

[9] [13] Lindner, Psychologie. Wien 1877. S. 81.

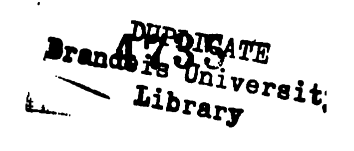
[11] [12] M. Keller, Die hauptsächlichsten logischen Fehler unserer Schüler. Prakt. Schulmann 1885, 1. Heft.

[14] Dr. Jensen, Thun und Handeln, Berlin 1878. S. 32.

[15] Ph. Beck, Das Gemüt und seine Bildung. Prakt. Schulmann 1881.

[16] Wundt, Ethik, Leipzig 1886. S. 412.

Inhaltsübersicht.


DUPLICATE
Brandeis University
Library
4735

